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

ADRIANA APARECIDA ANTONIACOMI

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
2014

ADRIANA APARECIDA ANTONIACOMI

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, A PARTIR DOS ASPECTOS LEGAIS E DO PAPEL DOS COORDENADORES DE CURSO

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

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Masson
Coorientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

PONTA GROSSA
2014

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

Antoniacomi, Adriana Aparecida
A635 O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores de curso/ Adriana Aparecida Antoniacomi. Ponta Grossa, 2014.
143f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Gisele Masson.
Coorientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1.Políticas de formação do pedagogo. 2.História do Curso de Pedagogia. 3.Identidade do pedagogo. I.Masson, Gisele. II. Mainardes, Jefferson. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. IV. T.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA APARECIDA ANTONIACOMI

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)

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. Gisele Masson
UEPG

Profª Dra. Leda Scheibe
UFSC

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG

Profª Dra. Maria Julieta Weber Cordova
UEPG

Ponta Grossa, 27 de novembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre me dar forças para que seguir em frente, superando os obstáculos que surgem em meu caminho.

À minha orientadora professora Drª Gisele Masson, que sempre acolhedora e carinhosa, sem deixar de ser exigente, compartilhou meus anseios, medos, angústias e expectativas, direcionando esse trabalho como muito esmero e a quem devo grande parte do meu crescimento intelectual, profissional e pessoal e ao professor Dr. Jefferson Mainardes, que igualmente generoso e compreensível sempre se mostrou pronto a contribuir enriquecendo ainda mais esse trabalho.

Às coordenadoras do Curso de Pedagogia que gentilmente me receberam para as entrevistas, enriquecendo esse trabalho e partilhando seus conhecimentos.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica. Especialmente a professora Dra. Leda Scheibe, professora Dra. Maria Julieta Weber Cordova e professora Dra. Simone de Fátima Flach , pelas valiosas contribuições para esta dissertação por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos meus familiares que acreditaram em nesse projeto, acompanharam minha caminhada e compreendendo minhas falhas e ausências.

ANTONIACOMI, Adriana A. **O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa**: uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores de curso. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a história do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, à luz dos aspectos legais e do entrecruzamento com o posicionamento dos coordenadores do curso que participaram da elaboração e implementação das reformulações que contribuíram e contribuem na definição da identidade do pedagogo formado na referida universidade. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) analisar o processo histórico de formação do pedagogo no Brasil e, em especial, na Universidade Estadual de Ponta Grossa; b) identificar as diferentes reformas curriculares desenvolvidas no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir das determinações legais nacionais; c) apreender a compreensão dos coordenadores do Curso de Pedagogia sobre o processo de construção da identidade do pedagogo, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Utilizou-se como fundamentação teórica as contribuições de Silva (2006), Cruz (2011), Durli (2007), Saviani (2008, 2012), dentre outros, que tratam da trajetória do curso e da formação da identidade do profissional por ele formado. No desenvolvimento dessa, foi utilizado o método materialista histórico e dialético e envolveu a análise dos documentos oficiais que tratam das orientações normativas da formação do pedagogo, bem como entrevistas semiestruturadas, a fim de que os coordenadores pudessem expressar suas concepções em relação ao assunto abordado na pesquisa. Os resultados da pesquisa indicam que: a) o Curso de Pedagogia passou por reformulações legais localizadas na história da educação; b) desde sua criação o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa foi influenciado pelo contexto nacional, regional e local e pelos aspectos legais; c) foi definitivo o papel dos coordenadores do curso na elaboração e implementação das reformulações. Conclui-se que, durante todo o período analisado, o Curso de Pedagogia, na referida instituição, assumiu as mudanças curriculares propostas pela legislação, protagonizadas pelos professores que se tornaram responsáveis pela concretização de tais mudanças.

Palavras-chave: Políticas de formação do pedagogo. História do Curso de Pedagogia. Identidade do pedagogo.

ANTONIACOMI, Adriana A. **The Education Teaching course at the State University of Ponta Grossa**: a historical analysis based on legal aspects and the role of the course coordinators. . 2014. 143 leaves. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - Brazil, 2014.

ABSTRACT

This main objective of this study was to analyze the history of the Education Teaching course at the State University of Ponta Grossa in the light of legal aspects and the intersection with the positioning of the course coordinators who participated in the drafting and implementation of the reformulations that have contributed to defining the identity of the professional educatorswho have been trained at that university. The specific research objectives were: a) to analyze the historical process of the formation of professional educators in Brazil, in particular at the State University of Ponta Grossa; b) to identify the different curricular reforms undertaken in the Education Teaching course at the State University of Ponta Grossa, regarding national legal requirements; and c) to analyze the understanding of the coordinators of the Education Teaching coursein relation to the process of the construction of the identity of professional educators at the State University of Ponta Grossa. The theoretical framework used included studies by Silva (2006), Cruz (2011), Durli (2007) and Saviani (2008, 2012), among others, which discuss the history of the course and the formation of the identities of the professionals who have undertaken the course. In this development, we used the historical materialist and dialectical method and research involved the analysis of official documents dealing with regulatory guidelines related to teacher training, as well as structured interviews, so that the coordinators could express their views regarding the subject of this research. The research results indicated that: a) the Education Teaching course underwent legal reformulations that were influenced by the history of education; b) since its inception, the Education Teaching course at the State University of Ponta Grossa has been was influenced by national, regional and local factors, as well as legal aspects; c) the role of the coordinators of the course was crucial in the design and implementation of the reformulations. It was concluded during the whole period of this course resulted in the adoption of changes in the curriculum proposed by legislation, which were spearheaded by the professors who became responsible for implementing those changes.

Keywords: Teacher training policies. History of the Education Teaching course. Identity of professional educators.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras – 1953 63

Quadro 2 - Disciplinas ofertadas no Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa – 1962 67

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAFI	Faculdade de Filosofia
FEFCL-PG	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa
FOUMDIR	Fórum Nacional de Diretoras de Faculdades
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 14

1.1 Educação e sua temporalidade histórica 14

1.2 A Pedagogia e sua construção teórico-histórica 21

1.2.1 Processo de construção histórica do Curso de Pedagogia no Brasil 22

1.2.2 O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e sua relação dialética com a estrutura social e a dimensão histórica 28

CAPÍTULO 2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: SUA HISTÓRIA 51

2.1 Ponta Grossa e seus caminhos 51

2.1.1 A educação em Ponta Grossa inserida no contexto social 56

2.1.2 Interiorização do Ensino Superior 58

2.1.3 Ponta Grossa e o Ensino Superior: criação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa 60

2.1.4 Percurso histórico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa 65

2.1.5 Marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil..... 82

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DAS REFORMULAÇÕES PELA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 85

3.1 O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: análise das reformulações curriculares e as mudanças na identidade do pedagogo..... 88

CONSIDERAÇÕES FINAIS 117

REFERÊNCIAS 121

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 128

APÊNDICE B - Questões norteadoras da entrevista 130

ANEXO A – Matriz curricular 1972..... 132
ANEXO B – Matriz curricular 1981..... 142

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema geral as reformulações do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Assim, tem como propósito analisar a história do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, bem como das leis que legitimam o referido curso, considerando que o mesmo completou cinquenta anos, em 2012, e foi, por algum tempo, o único formador de pedagogos em Ponta Grossa, na região dos Campos Gerais, até meados da década de 1990. Nesta pesquisa delimitamos os cinquenta anos do curso, período que compreende o ano de 1962 (primeira turma do curso) até o ano de 2012, quando o mesmo passa por uma reformulação que não foi analisada neste estudo.

Logo nas primeiras leituras sobre a história do curso em nível nacional, pudemos perceber que se fazia necessário analisar “os caminhos e descaminhos da formação do Pedagogo advinda das orientações normativas (LDBEN, Resoluções, Pareceres e Diretrizes Curriculares) desde os anos 60 do século passado até nossos dias.” (OLIVEIRA, 2011, p.6384). O constante movimento de afirmação da Pedagogia “como um campo teórico investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se materializa na práxis” (OLIVEIRA, 2011, p. 6384), e a questão da construção da identidade profissional do pedagogo, a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia e, mais especificamente, o oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, contribuíram para a delimitação dessa pesquisa.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi utilizado o método materialista histórico e dialético, compreendendo que “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde.” (KOSIK, 1976, p.12). Nesse sentido, analisar o processo histórico de formação do pedagogo, a fim de entender como se deu a construção de sua identidade, requer a repulsa a uma análise estática da realidade, ou seja, é preciso compreender que as transformações do real não se apresentam de imediato e que todas essas transformações estão interligadas ao contexto social mais amplo (econômico, histórico e político). Assim,

> O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1976, p.16).

Nessa perspectiva, definimos como problema da pesquisa, a seguinte questão:

Qual o percurso histórico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, considerando as influências legais e suas implicações na formação da identidade do pedagogo formado nesse curso?

Assim, os objetivos da pesquisa são:

- Analisar o processo histórico de formação do pedagogo no Brasil e, em especial, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

- Identificar as diferentes reformas curriculares desenvolvidas no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir das determinações legais nacionais.

- Apreender a compreensão dos coordenadores do Curso de Pedagogia sobre o processo de construção da identidade do pedagogo, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

No presente estudo, trabalhamos a partir das categorias que fundamentam a concepção marxiana de produção do conhecimento. Destacamos, portanto, a *totalidade, a práxis, a contradição e a mediação*, pois buscamos captar a realidade em sua *totalidade*, ou seja, tentamos estabelecer um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que caracterizaram o objeto de estudo. A categoria *mediação* possibilitou o estabelecimento de conexões entre os diferentes aspectos da realidade que nos propusemos desvelar, especialmente as relações entre o contexto nacional, regional e local em que foi instituído e desenvolvido o curso de Pedagogia. A categoria da *contradição* contribuiu para a apreensão da trajetória histórica do curso de Pedagogia, marcado por diferentes concepções de formação que impulsionaram mudanças, as quais promoveram a passagem de um estado qualitativo para outro do curso. A *práxis,* por representar a indissociabilidade entre pensamento e ação, a fim de se desenvolver uma atividade livre e criativa, capaz de empreender a transformação, tanto objetiva quanto subjetiva dos homens, é

imprescindível para a defesa de uma concepção de formação que tenha o compromisso pela transformação da realidade.

A grande motivação para o desenvolvimento desse estudo se deve ao fato de que este tema, a partir do recorte proposto, na busca efetuada não foi encontrada pesquisa sobre o tema. Assim, para compreendermos como se dá esse processo de construção da identidade do pedagogo iniciamos com o estudo das produções de Silva (2006), Cruz (2011), Durli (2007), Saviani (2008), dentre outros, que tratam da trajetória do curso, em nível nacional e da formação da identidade do profissional por ele formado.

Em seguida, fizemos um levantamento no Arquivo da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), dos documentos disponíveis sobre o curso, desde sua autorização de funcionamento, passando pelas reformulações propostas e pelas adequações legais, até os dias atuais, bem como, pesquisa em documentos como o jornal local Diário dos Campos. Além disso, coletamos informações sobre o Curso de Didática que foi anterior ao Curso de Pedagogia, na então Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Ponta Grossa, a FEFCL-PG, cujo objetivo era proporcionar uma preparação para o exercício da atividade docente.

Nesses espaços (Arquivo da PROGRAD), pudemos ler atas e processos, que, por se tratarem de demandas específicas daquele momento histórico, como a substituição de uma disciplina por outra, ou a alteração da carga horária das disciplinas nos serviram para tomarmos conhecimento das questões já relatadas bem como de alguns sujeitos que participaram diretamente da trajetória histórica do Curso de Pedagogia, na UEPG.

Após a coleta dos dados, passamos à terceira fase da pesquisa, na qual optamos por analisar o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir da ótica dos pedagogos que dele fizeram parte. A constituição desse grupo participante residiu no fato de que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa participaram da estruturação do curso como coordenadores do mesmo, dessa forma, pudemos entrecruzar informações obtidas nos documentos oficiais encontrados com a análise dos personagens que efetivamente compuseram esse cenário de constante mudança, pelo qual passou o referido curso, em nível nacional e, por conseguinte, local.

Para efetivação da pesquisa, realizamos a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, a fim de que os participantes pudessem expressar suas concepções em relação ao que lhes era questionado. É importante destacar que todos os entrevistados autorizaram a utilização de suas falas, a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[1]. Entrevistamos a maior parte dos ex-coordenadores do curso, a fim de analisar com maior clareza o tema proposto.

O trabalho foi organizado em três capítulos, considerando que o primeiro capítulo apresenta o processo histórico de formação do pedagogo no Brasil, com um aporte ao processo histórico percorrido pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O segundo capítulo aborda a história da formação do pedagogo na Universidade Estadual de Ponta Grossa, desde o Curso de Didática da FEFCL – PG até os dias atuais, considerando a relação dialética entre a estrutura social e a dimensão histórica específica da organização do Curso de Pedagogia.

Já o terceiro capítulo, analisa a visão dos sujeitos que contribuíram e participaram da trajetória do Curso de Pedagogia na UEPG, a fim de explicitar o processo de construção da identidade profissional do pedagogo.

Espera-se que este trabalho auxilie na compreensão histórica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, bem como no que diz respeito à compreensão que o pedagogo tinha e tem de si e de sua profissão.

[1] Ver Apêndice A.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

"O tempo é o sentido da vida."

Paul Claudel

1.1 Educação e sua temporalidade histórica

A temporalidade é uma das questões que possibilitam a compreensão do ser humano. Nosso presente está enraizado no passado e adquire novo sentido pelo futuro que se almeja. Para se reconstruir o caminho no qual se engendrou as características do presente, devemos olhar para o passado, compreendendo-o em sua dimensão histórica processual e não simplesmente linear.

A concepção marxista da história parte

> [...] da premissa de toda a existência humana e, portanto, também de toda a história é a premissa de que os homens, para 'fazer história', se achem em condição de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. (MARX; ENGELS, 2007, p. 50).

Portanto, não são as ideias que determinam a realidade, mas a forma como os homens se organizam para produzir a sua existência, pois "o primeiro ato histórico é a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si" (MARX; ENGELS, 2007, p. 50). Por isso, destacamos a centralidade do trabalho por ser este aquele que garante o salto ontológico entre o ser biológico e o ser social[2]. Como nos afirma Marx, em O Capital:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça, mãos -, a fim de

[2] "É essa propriedade essencial ao trabalho – ser um tipo de reação ao ambiente que produz algo ontologicamente antes inexistente, algo novo – que lhe possibilita destacar os homens da natureza [...] é a capacidade essencial de, pelo trabalho, os homens construírem um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinada pelas leis naturais, [...]". (LESSA, 2012, p. 81).

> apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2011, p. 211).

Partindo do trabalho e do papel que ele desempenha na existência humana, é necessário considerar que a satisfação das necessidades humanas garante a existência do homem, como beber, comer, vestir, morar e é na sua relação com a natureza, que ele vem equacionando este problema. Assim, o trabalho é o elemento mediador do contínuo intercâmbio material do homem com a natureza, contribuindo, dentre outras questões, para a sobrevivência humana. Assim, na concepção marxiana, só é possível entender o ser social a partir do trabalho, já que foi ele que possibilitou a mudança na essência do ser orgânico para o ser social. Além disso, a educação se desenvolve como desdobramento do trabalho. Por isso, Tonet (2013, p. 74) destaca que:

> Da resposta a esta questão – o que é o ser social – dependerão as respostas às questões relativas ao conhecimento: a possibilidade do conhecimento, o que é o objeto (a realidade externa), quem é o sujeito, como se dá a relação entre sujeito e objeto, o que é a verdade, quais os critérios de verdade, como se deve proceder o sujeito para conhecer o objeto, qual a relação entre ciência e ideologia, etc.

Marx e Engels (2007, p. 50) afirmaram que a estrutura de uma sociedade depende da forma como os homens organizam a *produção social de bens*, a qual engloba as *forças produtivas* que constituem as condições materiais da produção (objetos e instrumentos) e as *relações de produção*, que são as formas pelas quais os homens se organizam para desenvolver o trabalho.

Analisando a história, Engels em “A Origem da Família, da propriedade privada e do Estado” apresenta a produção e a reprodução da vida imediata, ou seja, dos meios de existência como fator decisivo na história. Sendo assim:

> A ordem social com que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado e da família de outro. Quanto menos desenvolvido é o trabalho, mais restrita é a quantidade de seus produtos e, por consequência, a riqueza da sociedade. (ENGELS, 1984, p. 2).

Nesse sentido, Engels e Marx identificaram alguns modos de produção específicos, que Lessa e Tonet (2008, p. 65) sintetizam como sendo o primeiro a

sociedade primitiva, formada pelos “herdeiros da organização social dos primatas”, que se dedicavam a coleta de alimentos e que, à medida em que exploravam sua realidade, iam produzindo ferramentas, contribuindo para o desenvolvimento da agricultura e da pecuária e para surgimento de “excedentes de produção”.

Com esses excedentes, foi possível a exploração do homem pelo homem, característica das *sociedades escravistas e asiáticas*, primeiras formas de sociedade de classes, onde a “classe dominante se apropriava da riqueza produzida nas aldeias por meio de impostos, sempre recolhidos sob ameaça do emprego da força militar”, portanto, nesse momento foi necessária a criação de “novos complexos sociais”, como o Estado e o Direito.

Contudo, o número de escravos cresceu[3]e a eficiência do Estado diminuiu, mesmo não havendo uma “classe revolucionária”, pois “naquela situação histórica, o desenvolvimento das forças produtivas ainda não atingira o patamar que possibilitasse aos homens o conhecimento indispensável”. Assim, gradualmente o escravismo foi desaparecendo e dando lugar ao *feudalismo*. (LESSA; TONET, 2008).

Nesse contexto, a base econômica é a propriedade dos meios de produção pelo senhor feudal e o servo vê-se obrigado a trabalhar um tempo para si e outro para o senhor, além de pagar impostos. A contradição dos interesses dessas duas classes, aliada ao fato de que “o feudo possuía mais servos do que necessitava e produzia mais do que conseguia consumir” (LESSA; TONET, 2008, p. 64) é que num período de dois séculos, aproximadamente, as rotas comerciais e as cidades renasceram, e com elas a figura do burguês.

Das ruínas do feudalismo, se constitui o *modo de produção capitalista* que tem, segundo Lessa e Tonet (2008, p. 65), “[...] em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a sua força de trabalho”, uma mercadoria, assim o trabalhador é separado dos meios de produção e do produto desse processo.

---

[3] “Mas chega o momento que as possibilidades de progresso que o regime escravista poderia oferecer ficam esgotadas. Os senhores, dispondo de trabalho quase que de graça, não se interessam no aperfeiçoamento das técnicas de produção, e os escravos não tinham, evidente, interesse no seu trabalho, não sendo possível confiar neles instrumentos delicados e funções mais importantes. O desenvolvimento encontrou uma barreira que eram as velhas relações de produção e que somente poderia ser superada com uma revolução social, a que acabou sendo iniciada pelos próprios escravos e acompanhada pelos segmentos mais pobres da população socialmente livre”. (CARTES, 2006).

> É assim que o capital impõe a sua dinâmica própria a toda a reprodução social. Em um pólo, como estruturador de um mercado mundial e, em outro pólo, como estruturador da vida cotidiana de cada um de nós. E essa dinâmica é aquela “lei férrea” de que falava Marx: o capital de hoje apenas pode existir sob a forma de sua reprodução ampliada. (LESSA; TONET, 2008, p. 67).

Mas se simplificarmos a relação entre o homem e a natureza e a entendermos como similar àquela relação estabelecida pelos demais animais com seu meio natural, visto que estes também retiram da natureza os recursos para satisfazer suas necessidades elementares, estaríamos desconsiderando a capacidade do homem de controlar a natureza e colocá-la a seu serviço, superando as dificuldades através da atividade produtiva: o trabalho.

Nesse sentido, o trabalho é o elemento que faz com que o ser humano transforme a natureza e se transforme nesse processo. Apesar de termos destacado o trabalho como o ato originário do ser social, Tonet (2013, p. 92-93) destaca que ele não se reduz a isso, pois

> é preciso enfatizar, face às inúmeras deformações, que Marx não reduz o homem ao trabalho, nem afirma que o trabalho é o elemento que determina inteiramente a vida humana. [...] Daí o nascimento de outras esferas de atividade – tais como linguagem, ciência, arte, direito, política, educação, etc. – cujos germes podem, às vezes, se encontrar já no próprio trabalho, para fazer frente a estas necessidades e problemas. Por sua vez, a estrutura fundamental destas atividades é a mesma da estrutura do trabalho. No entanto, nem a ele se reduzem, nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função a que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade.

Sendo assim, nossas relações sociais, sempre em transformação, encontram-se influenciadas pelos determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais.

A educação também só poderá ser apreendida na medida em que se considerar a sua temporalidade histórica. Inegavelmente a educação está presente, nas sociedades humanas, desde que estas se originaram e foi se transformando na mesma medida em que o ser humano buscava compreender e influenciar, de maneira intencional, a sua realidade, seja pelo trabalho ou por outra forma de atuação na realidade.

A educação em geral influenciou e foi influenciada pelo movimento constante de transformação social. Cambi (1999, p. 37) explicita esse movimento de transformação ao afirmar que:

> por trás do nosso presente, como infraestrutura condicionante unitária e dotada de sentido orgânico e permanente no tempo, opera a Modernidade. Por trás da Modernidade, coloca-se a idade Média, e por trás desta a Idade Antiga; e, antes ainda, o Mediterrâneo como encruzilhada de culturas, o Oriente como matriz de muitas formas culturais do Ocidente, a grande revolução do Neolítico e o advento das sociedades hidráulicas.[4]

A educação ocidental[5] tem sua raiz na Antiguidade, na qual a organização da família, do Estado e da própria instituição escolar foi influenciada pela estrutura social. No caso da escola, esta era entendida como o espaço onde todos os filhos dos cidadãos[6] aprendiam as letras. Na antiga Grécia, a educação buscava o "conhece-te a si mesmo", dando ênfase constante na formação integral, a *paideia*, que, segundo Cambi (1999), seria "um ideal de formação humana, da 'formação de uma humanidade superior' nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica".

O helenista Jaeger, na introdução de sua obra Paideia escreveu que:

> Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como *civilização, cultura, tradição, literatura* ou *educação*; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paidéia.* Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (JAEGER, 2001 apud ARANHA, 2006, p. 62).

Ainda, segundo o mesmo autor, com o advento da era cristã, a *paideia* passa a ter um sentido religioso, ancorada, portanto, nos saberes da fé. Nesse período, os processos educativos aconteciam dentro das instituições religiosas, permeados pela

---

[4] O autor define como sociedades hidráulicas aquelas "nascidas nas planícies sulcadas por grandes rios e que prosperaram através do controle das águas destes rios, os quais permitem um notável desenvolvimento da agricultura". (CAMBI, 1999, p. 59).

[5] Segundo Cambi (1999) as estruturas "mais profundas: a identidade da família, a organização do Estado, a instituição-escola, mitos educativos e ritos de passagem" têm sua origem no Ocidente.

[6] Entenda-se como cidadão o homem das famílias tradicionais da antiga nobreza ou pertencentes a famílias de comerciantes enriquecidos, aqueles que podiam aproveitar do "ócio digno", por disporem de tempo livre, não precisando cuidar da própria subsistência, já que viviam do trabalho de outras pessoas. Na Modernidade, segundo Marshall, autor que desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania, apresenta o cidadão como àquele com direitos civis, políticos e sociais. (CARVALHO, 2002, p. 10).

mensagem religiosa de caridade e de esperança, mas também de autoritarismo e de domínio do outro.

Manacorda (2010) apresenta a Idade Média, período que compreende dos séculos V ao XV, como palco de uma complexa luta ideológica e militar entre os bárbaros (ostrogodos, visigodos, vândalos) que no início do século VI já se implantavam nos territórios ocidentais, cuja autoridade estava nas mãos do papado. No Oriente, no entanto, havia a conservação de sua unidade e força, "o que lhe permitirá tentar conquistar o Ocidente".

Nesse cenário de dualismo Estado/Igreja, ainda segundo o mesmo autor, vemos as iniciativas educativas, a educação escolástica, do clero secular (bispos e párocos) e do clero regular (monges), que mudaram os conteúdos, dos "clássicos da tradição helenístico-romana[7], pois se passou para os clássicos da tradição bíblico-evangélica", que consistia no ensino dos salmos, das Sagradas Escrituras, da lei eclesiástica e da vida dos santos, precedida da "preparação formal" no ler, escrever e contar, além do cálculo como instrumento para calcular as estações e as horas da liturgia.

A Modernidade é caracterizada por uma ruptura em relação à Idade Média em todos os campos onde se reorganiza o poder do Estado (territorial e burocrático). A estratificação da sociedade acontece com base nas classes que se originam de uma nova estrutura econômica e social, onde mudamos estilos de vida, a cultura e as mentalidades. Tais mudanças ocorreram a partir do

> nascimento e desenvolvimento de um sistema organizativo social que tem como eixo o indivíduo, mas que o alicia por meio de fortes condicionamentos por parte da coletividade, dando vida a um "mundo moderno" em cujo centro estão a eficiência no trabalho e o controle social. (CAMBI, 1999, p. 39).

Manacorda (2010) também destaca alguns temas que balizaram esse período histórico: o Renascimento, a Reforma, a Contrarreforma, a utopia e a revolução.

[7] "Em 1836, o historiador alemão Johann Gustav Droysen (Figura 1.2) publicou um livro sobre a história do período entre Alexandre e os romanos, chamado Geschichte des Hellenismus [História do helenismo], cunhando o termo "helenístico" para designar essa época. O termo vem do verbo grego hellenizô, que signifi ca "eu ajo como grego", "adoto costumes gregos", "falo como grego", e, embora já tivesse sido usado esporadicamente no mundo antigo, Droysen foi o primeiro a usá-lo para determinar um período histórico específi co. Assim, destacava-se a época helenística como uma nova era, um período distinto da história grega, sinalizando a expansão da cultura grega para o Oriente com as conquistas de Alexandre e o estabelecimento de uma cultura unifi cada, que fundiria igualmente elementos gregos e orientais em uma mistura única." (MARQUES, 2012, p. 16).

Segundo o autor, a partir desses temas se desenvolvem algumas linhas gerais da história que acabaram por desenvolver um novo modo de produção que vai "subverter os das velhas corporações artesanais" (2010, p. 237).

> a expansão do espírito e dos conteúdos do humanismo em toda a Europa, com a constituição dos modos de vida mais dinâmicos e mundanos [...]; a assunção das aristocráticas exigências humanísticas e a mediação entre estas e as exigências ascéticos-populares numa perspectiva de reformas religiosa e social que envolvam na cultura as classes subalternas; a reação contra todas as tentativas de inovação, que abalam os fundamentos morais e políticos das velhas sociedades, isto é, o catolicismo e as cúpulas do papado e do império; a necessidade, na rejeição do mundo medieval e no encontro com a civilização de outros continentes, de projetar uma sociedade totalmente nova e ainda inexistente; o rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinado pelo advento do poder, da grande burguesia moderna, com as mudanças culturais que isso implica. (MANACORDA, 2010, p. 237).

Nesse ambiente, a educação visa a "um processo de envolvimento e conformação do indivíduo" e a escola moderna assume um papel social, civil e profissional. O primeiro por corresponder aos anseios dos governos, de domínio sobre os indivíduos/cidadãos, o segundo por confirmar a configuração civil que se desponta e que Manacorda (2010, p. 237) denomina como "classes subalternas" e a "grande burguesia moderna" e o terceiro por servir às necessidades de formação de força de trabalho. Como bem aponta Cambi (1999, p. 246):

> Na escola afirma-se a centralidade da disciplina e de toda uma ritualidade de práticas, de gestos e de léxicos; nos oratórios, organiza-se o tempo livre seja em função da reorganização funcional para o "bem social" do tempo de trabalho, seja em função da ordem social *tout court;* na fábrica realiza-se uma nova práxis de trabalho, ao mesmo tempo mais social e mais parcializado, portanto mais alienante, na medida em que se torna mais mecânico e mais cego em relação aos fins da produção.

A contemporaneidade, palco da industrialização, da democracia, da manifestação das massas é também a época da educação que "dá substância ao político (enquanto a política é governo dos e sobre os cidadãos), mas que também se reelabora segundo um novo modelo teórico, que integra ciência e filosofia, experimentação e reflexão crítica, num jogo complexo e sutil". (CAMBI, 1999, p. 257). Considerando esse percurso histórico da educação é possível esboçar o desenvolvimento da Pedagogia como o seu campo investigativo. Na seção seguinte, abordaremos como a Pedagogia se organizou, no Brasil, mais especificamente como um curso de formação de profissionais da educação.

1.2 A Pedagogia e sua construção histórica

Saviani (2012, p. 8) explicita que as origens da educação e do homem se confundem, afirmando, ainda, que nesse processo a pedagogia foi sendo compreendida como correspondente de educação, pois foi sendo "entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo" ou, ainda, em "íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação" e que, segundo o mesmo autor, desenvolveu uma tradição teórica e científica sobre a prática educativa.

Alguns teóricos[8] do século XX já apontavam a pedagogia como uma ciência autônoma com uma "linguagem própria que se expressa segundo um método e fins próprios, gerando um corpo de conhecimentos que, baseados em experimentações e técnicas, lhe permitem construir modelos educativos." (GENOVESI, 1999 apud SAVIANI, 2012, p. 3).

Mas, segundo Saviani, a construção teórica da pedagogia, enquanto ciência, não coincidiu com a trajetória histórica do termo "pedagogia", que surgiu na Grécia, do latim "*paedagogatus*", que significa educação, instrução, e "paedagogus", aquele que conduz, é o preceptor, mestre, guia. Este segundo Saviani (2012) "assumia frequentemente um significado depreciativo de mestre pedante, autoritário e pobre de espírito". O termo, depois de um longo período, deixou de ser utilizado, como exemplo dessa ausência podemos citar as obras de Comenius que prefere o termo "didática" assim como Condorcet.

O termo só se generalizou no século XIX, quando passou a designar "a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo" (SAVIANI, 2012, p. 6). Isso porque, em vista da organização social, fortalece-se a instrução popular e com ela a necessidade da formação dos professores, pois antes prevalecia o princípio do "aprender fazendo".

As Escolas Normais que, segundo Saviani (2012, p. 6), são "instituições encarregadas de preparar professores" surgem inicialmente na França em 1794, a

[8] Dentre eles podemos destacar Schmied-Kowarzik, Franco Frabboni e Giovanni Genovesi. (SAVIANI, 2012, p. 3)

partir da Convenção Nacional que estava incumbida de “preparar uma nova constituição” (VILLELA, 1990, p. 90) que traz também o primeiro artigo do Decreto 9 Brumário[9] o qual estabelece “em Paris uma Escola Normal, para a qual serão convocados, de todas as partes da República, cidadãos já instruídos nas ciências úteis, para aprender como os professores mais hábeis, a arte de ensinar”. Em alguns países da Europa e nos Estados Unidos as Escolas Normais, que se dividiam em Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e Escola Normal, que preparava os professores do ensino primário.

Nesse sentido havia, segundo Saviani (2012, p. 7), nas Escolas Normais, dois modelos de formação de professores: a) baseado em conteúdos de cultura geral e conteúdos específicos, correspondente à disciplina lecionada pelo professor. Modelo que predominou nas universidades e instituições de ensino superior, na formação dos professores secundários; b) de enfoque pedagógico-didático, voltado especificamente à formação dos professores primários.

Na seção seguinte do trabalho, nos detemos à análise do processo de criação do Curso de Pedagogia, no Brasil.

1.2.1 Processo de construção histórica do Curso de Pedagogia no Brasil

No Brasil, o termo pedagogia só foi utilizado em 1827, quando do projeto de lei de Januário da Cunha, que pretendia instituir as Escolas de Primeiras Letras[10], mas no corpo do texto o termo “pedagogias” foi suprimido, por se acreditar ser um termo “incompreensível para a maioria das gentes”. Apesar do termo não ter sido utilizado na lei, havia a previsão de uma formação para os professores, pois o artigo

[9] Do francês *brumaire* que significava o segundo mês do Calendário Revolucionário Francês que esteve em vigor de 22 de setembro de 1792 a 31 de dezembro de 1805. (VILLELA, 1990, p. 90).

[10] Segundo Saviani (2008), a Câmara dos Deputados optou por um projeto limitado à escola elementar em detrimento do “abrangente e minucioso” proposto por Januário da Cunha Barbosa. A Lei de 15 de outubro de 1827, que criava as Escolas de Primeiras Letras, “desdobra-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras ‘em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos’, cabe destacar os artigos 4° e 5°, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo ‘método mútuo’, e o artigo 6° que estipula o conteúdo que os professores deveriam ensinar: ‘ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos’”. (SAVIANI, 2008, p. 126).

4° determinava que o ensino nessas escolas deveria ser desenvolvido pelo método mútuo. Tal método, segundo Saviani (2008, p. 128), foi

> proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino das classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo.

Seguindo o exemplo dos países europeus, criam-se, no Brasil, as Escolas Normais para a formação dos professores, que, em suma, se destinavam a ensinar os conhecimentos a serem transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras.

> A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinais e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional. (VILLELA, 2000 apud SAVIANI, 2012, p. 13).

Segundo Saviani (2012), desde o momento de sua criação até o ano de 1890, as Escolas Normais, apesar de serem as únicas instituições de formação específica aos professores, estiveram “sujeitas a contestações”, como o fizeram Couto Ferraz (presidente da província do Rio de Janeiro), Leôncio de Carvalho (que, pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, reformulou o ensino primário, secundário e superior na cidade do Rio de Janeiro, também conhecida como município da Corte) e a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, que propôs o enriquecimento do currículo e os exercícios práticos.

Essa reforma tornou as escolas de São Paulo como exemplos às cidades paulistas e outros estados, culminando com a “Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, que instituiu o curso superior da Escola Normal organizado em duas seções a científica e a literária, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as Escolas Normais e ginásios”. (SAVIANI, 2012, p. 15).

Com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931[11], a educação, as ciências e as letras tornaram-se cursos necessários à constituição de uma universidade, pois como afirmava o então ministro Francisco Campos, o Brasil carecia de professores com "orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura". (CAMPOS, 2000 apud SAVIANI, 2012, p. 19). Apesar de todo o empenho e argumentação do ministro, dedicando à Faculdade de Educação, Ciências e Letras o caráter de formadora de professores para o exercício do magistério no ensino secundário e normal, a faculdade não se efetivou, pois, na época, a profissão docente não era valorizada pelas pessoas que buscavam uma formação em nível superior.

Segundo Saviani (2012), a área da educação teve espaço na estrutura da Universidade de São Paulo (USP), não como uma faculdade, mas como Instituto de Educação, que abarcava o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim de Infância, institutos anexos que serviam como laboratórios para os alunos da Escola de Professores. Mais tarde, em 25 de junho de 1958, pelo Decreto Estadual n° 9.269, o Instituto de Educação é absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tornando-se uma seção de Educação.

No período marcado pela centralização do poder, conhecido como Estado Novo[12] e pelo movimento renovador[13] no campo educacional, que vinha tomando corpo desde a década de 1920, o ministro Gustavo Capanema incorpora a Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), de estrutura similar à da USP, à Universidade do Brasil, cuja estrutura "pensada como modelo padrão para todo o país, previa a existência de 15 faculdades, todas adjetivadas de 'nacional'. As duas primeiras da lista eram a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a

[11] Tal decreto estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Sua Ementa dispõe que "o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRASIL, 1931).

[12] O Estado Novo é o nome que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial.

[13] O movimento da Escola Nova tem como precursor o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952), que entendia a educação como uma necessidade social. Em consonância com o ideário da Era Vargas, em 1932, Fernando de Azevedo (o relator), além de outras figuras respeitáveis de nossa história pedagógica, como, por exemplo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) promulgaram o Manifesto dos Pioneiros. Nele, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e a aprendizagem com foco no aluno, fazendo com que a função da escola fosse a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem. (SAVIANI, 2007).

Faculdade Nacional de Educação" (SAVIANI, 2012, p. 30), sendo que esta última não chegou a ser implantada.

A Faculdade Nacional de Filosofia foi reorganizada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, cuja finalidade passou a ser: "preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino" (BRASIL, 1939), desempenhando um papel orientador e disciplinador da cultura do país.

A referida faculdade foi estruturada em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, tendo ainda, como seção especial, a didática, como podemos observar, a partir da análise do decreto:

> Art. 3º A Faculdade Nacional de Filosofia ministrará:
> a) cursos ordinários;
> b) curso extraordinários.
> § 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.
> § 2º Os cursos extraordinários serão de duas modalidades, a saber:
> a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários;
> b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários.
> Art. 4º A secção de filosofia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de filosofia.
> Art. 5º A secção de ciências compreenderá seis cursos ordinários:
> a) curso de matemática;
> b) curso de física;
> c) curso de química;
> d) curso de história natural;
> e) curso de geografia e história;
> f) curso de ciências sociais.
> Art. 6º A secção de letras compreenderá três cursos ordinários:
> a) curso de letras clássicas;
> b) curso de letras neo-latinas;
> c) curso de letras anglo-germânicas.
> Art. 7º A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia.
> Art. 8º A secção especial de didática constituir-se-á de um só curso ordinário denominado curso de didática. (BRASIL, 1939).

Foi, portanto, com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que teve origem o Curso de Pedagogia, definido como um bacharelado. Ele foi instituído como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia, juntamente com outras seções (Curso de Filosofia, Curso de Ciências, Curso de Matemática, Curso de

Pedagogia, Curso de Física, Curso de Química, Curso de História Natural, entre outros). O curso tinha a duração de três anos e o bacharel poderia cursar mais um ano de Didática[14], podendo obter o grau de licenciado. Essa formação ficou conhecida como esquema "3+1", que consistia em três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, depois de concluída a Didática. Essa seção especial focava a formação pedagógica, o agir docente, como Durli (2007, p. 22) explica: "no Curso de Didática, os egressos dos bacharelados se formavam para o exercício da docência no ensino secundário e normal, sendo este último o campo de atuação dos pedagogos."

Nesse contexto, o curso de Pedagogia pretendia, além de formar os docentes (aqueles que cursassem Didática) que atuariam na escola secundária e no Curso Normal, favorecer a preparação do pesquisador, assegurando o desenvolvimento da pesquisa científica.

O Decreto-Lei apresentava a finalidade do curso de Pedagogia, que era a de formar o bacharel e o licenciado, o primeiro na perspectiva de técnico de educação, ou como está definido no artigo 1°, alínea e: "formação de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica" e o segundo como docente no ensino secundário e normal. Todavia, o referido decreto não especificava o campo de atuação desse profissional, pois apenas sinalizava para que, a partir do ano de 1943, houvesse a exigência da diplomação de bacharel para o preenchimento dos cargos técnicos em educação do Ministério da Educação e Saúde Pública, considerando o disposto no artigo 51, alínea "c". (CRUZ, 2011, p. 36). Há que se destacar que o número de vagas disponíveis para estes cargos não garantiam um campo de atuação para a maioria dos bacharéis formados.

Durli (2007, p. 21) destaca que,

> durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, em 1939, no âmbito da Reforma Francisco Campos, por força do mesmo Decreto-Lei que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, criou-se o Curso e Pedagogia com a finalidade de formar técnicos em educação para atuar junto à estrutura burocrática oriunda da institucionalização do Ministério da Educação e

[14] "O art. 20 do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, estabelecia que o Curso de Didática tivesse a duração de um ano [...] Posteriormente, o Decreto-Lei nº 3.454, de 24 de julho de 1941, determinou que, a partir do ano de 1942, o Curso de Didática não poderia ser feito concomitante com outro curso de bacharelado, fazendo com que correspondessem à licenciatura cursos de quatro anos, incluído os três anos de bacharelado e mais um ano de formação pedagógica". (CRUZ, 2011, p. 36).

> Saúde Pública e nos sistemas de ensino, como Administrador Escolar, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos.

Ao licenciado, apesar de não ter uma formação que englobasse os conteúdos do ensino primário, abria-se a possibilidade da premissa de que "quem pode o mais pode o menos" (BRZEZINSKI, 1996, p. 45), referindo-se ao fato de que se o pedagogo formava os professores que atuavam no ensino primário, então, ele poderia ser docente deste nível de ensino, sem ter, contudo, uma formação específica.

A forma como foi estruturado o curso de Pedagogia, a partir do conhecido "esquema 3+1", causou dissensos em relação à fragmentação da formação ofertada, no qual o bacharel em Pedagogia, sem formação complementar no Curso de Didática, era conhecido como um "técnico em educação", já os licenciados estavam credenciados para atuar no exercício do magistério secundário e para o Curso Normal. Porém, esse campo não era exclusivo dos pedagogos, pois a exigência para atuar nesse curso era o diploma de ensino superior. Para Silva (2006, p. 13), essa tensão, fruto da "separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método", acrescida pela indefinição do campo de trabalho a ser preenchido pelos profissionais formados, caracterizam o que a autora aponta como um dos problemas centrais da identidade do curso e que o acompanha desde sua gênese.

A partir dessa constatação, Silva (2006) define em seu livro "Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade", marcos históricos que vão agrupando, de acordo com as discussões e os documentos legais, as características de cada período. Ao período que se inicia com o Decreto-Lei de 1939 e termina com o Parecer do Conselho Federal de Educação[15] nº 252/69 e que regulamenta o curso até 1972, a autora nomeia como "Período das Regulamentações: Identidade questionada".

Nas décadas de 1940 e de 1950, o curso manteve seu caráter dicotômico e sem a definição do campo de ocupação do profissional, o que foi motivo de fortes críticas e do questionamento sobre a validade da existência do curso, por não se acreditar que o curso tivesse um conteúdo próprio. Esse foi o fio condutor da análise

[15] O Conselho Federal de Educação foi instituído pela LDBEN n° 4.024/61, sucedido, a partir de 24 de novembro, de 1995, com a Lei n° 9.131, pelo Conselho Nacional de Educação.

do professor Valnir Chagas, conselheiro relator do Parecer, do Conselho Federal de Educação, nº 251/62. Esse parecer, além de considerar os aspectos supracitados, estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso que foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura. A pequena alteração dá-se pela flexibilidade, visto que se tornou possível que as disciplinas da licenciatura pudessem ser cursadas concomitantemente às do bacharelado, extinguindo-se, portanto, o esquema "3+1". Esse foi o contexto controverso em que foi criado o Curso de Pedagogia no Brasil. Na seção seguinte, abordaremos o processo de constituição do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

1.2.2 O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e sua relação dialética com a estrutura social e a dimensão histórica

Na segunda metade do século XX, enquanto as discussões sobre a reestruturação e reorganização faziam parte do processo de constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, o Paraná e, em especial, a cidade de Ponta Grossa, vivia um período desenvolvimentista, devido ao seu crescimento promovido, principalmente, pelos movimentos migratórios ocorridos na época, elevando-a ao *status* de segunda cidade do Estado e com uma história de tradição por fazer parte do "caminho das tropas"[16], com um gradativo crescimento econômico favorecido pela construção da estrada de ferro.

Segundo Monastirsky (2001), a década de 1930 pode ser considerada o auge da economia pontagrossense, com um crescimento demográfico devido à imigração[17] e, também, pela migração da região sul e a instalação de várias empresas que "dinamizaram a economia da cidade". Mas, segundo o mesmo autor, foi a ferrovia que impulsionou a criação de postos de trabalho, infraestrutura para atender as demandas surgidas a partir do transporte de pessoas e de cargas como "hotéis, pensões, bares, restaurantes, lojas de varejo, além das edificações destinadas às cargas, como depósitos, armazéns".

Monastirsky (2001, p. 44) afirma que:

[16] A expressão "caminho das tropas" se refere ao fato dos tropeiros, vindos do Rio Grande do Sul, passarem pela cidade de Ponta Grossa durante seu trajeto a caminho da feira de Sorocaba, em São Paulo, pelo caminho do Viamão.

[17] Alemães, poloneses, ucranianos e italianos. (MONASTIRSKY, 2001, p. 50).

> com a implantação da ferrovia, a cidade criou e ampliou novas indústrias e estabelecimentos comerciais. Isso refletia a transformação do processo econômico da região e do país, pois possuía todos os ingredientes necessários para compor a ideia generalizada de progresso: acumulação de capital dos empresários envolvidos com o comércio, acervo tecnológico com os equipamentos da Rede Ferroviária, poder de compra que permitia a contínua utilização dos equipamentos de lazer que a cidade passaria gradativamente a oferecer e a representatividade simbólica que todo o processo tinha perante a população.

Esse movimento de transformação e crescimento também repercutiu no campo educacional e, de acordo com Chaves (2001, p. 70), foram muitos os grupos e colégios que se estabeleceram na cidade. Educandários particulares, públicos, religiosos, profissionalizantes, comunitários passaram a existir em grande quantidade. Dentre eles é possível citar o Grupo Escolar Senador Correia (1912), a Escola Normal (1924), o Ginásio Regente Feijó (1927), a Escola Alemã (1894), o Colégio São Luiz (1906), o Colégio Sagrada Família (1933), o Ginásio Sant'Anna (1906), a Academia Pontagrossense de Comércio (1940), a Escola de Trabalhos Rurais Augusto Ribas (1937), a Escola Profissional Ferroviária Coronel Manuel Tiburcio Cavalcanti (1940), entre outros. Dessa forma, paulatinamente, a cidade foi se caracterizando como um polo educacional.

Conforme Silva (2002, p. 162), "em Ponta Grossa, os recursos gerados pela economia local e o aumento populacional refletiram na cultura e na educação, abrindo espaços para ampliação da rede escolar municipal, estadual e particular."

O desenvolvimento econômico, ocasionado pelas exportações da erva-mate e da madeira, facilitadas pela infraestrutura ferroviária, demandava força-de-trabalho qualificada, o que contribuiu para o processo de criação de um estabelecimento de ensino superior, visto que os filhos da burguesia[18] não tinham oportunidade de se deslocarem para centros maiores.

[18] Para Marx, a política, as ideologias, inclusive a cultura, junto com as determinações econômicas, atuam no processo de constituição da classe social, pois, "na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser que, inversamente, determina sua consciência". (MARX, 2003, p. 5). Isso quer dizer que a desigualdade de classe que estrutura a sociedade capitalista interfere, sobremaneira, na organização da cultura em geral, da educação etc. Sendo assim, as oportunidades de acesso ao conhecimento estão associadas às condições de classe, as quais os indivíduos pertencem.

A demanda pela implantação do ensino superior no Paraná foi desencadeada pelo desenvolvimento econômico, político e cultural da cidade, principalmente pelo interesse de grupos que detinham, sobretudo o poder econômico e político. No final da década de 1940, iniciou-se a interiorização desse nível de ensino, com a criação de algumas faculdades, onde funcionava o ensino primário e o curso ginasial. (SILVA, 2002, p. 160).

A comunidade intelectual de Ponta Grossa aspirava, há algum tempo, um curso de nível superior na cidade, uma vez que em anos anteriores as tentativas de criação redundaram em fracasso. Entretanto, no final da década de 1940, as possibilidades de instituir um curso de nível superior passaram a ser maiores e é criada a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FEFCL-PG), que recebe a autorização de funcionamento pelo Decreto Federal n° 28.169, de 1º de junho de 1950.

A implantação da FEFCL-PG, aconteceu no momento que, nacionalmente, se dava a reorganização da Faculdade de Filosofia, de acordo com o "esquema 3+1"[19], de formação de bacharéis e licenciados, ou seja após a conclusão do bacharelado era possível fazer o Curso de Didática, que visava a formação do docente.

Em Ponta Grossa, esse curso entrou em funcionamento em 1952, que em 1961 deu lugar ao Curso de Pedagogia, que tinha como objetivo a formação dos profissionais para atuar no Curso Normal.

No ano de 1962, teve início a primeira turma do Curso de Pedagogia, da então Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, composta por 19 acadêmicos, que frequentavam o curso no período noturno.

Vale destacar que o conselheiro Valnir Chagas[20], no Parecer nº 251/62 apontou o caráter provisório do curso, devido à tendência da "formação dos

[19] Enfatizamos que o "esquema 3+1" refere-se à formação do bacharel em três anos de formação, sendo que esta poderia ser acrescida de mais um ano para formar o licenciado. (SILVA, 2006, p. 12).

[20] O cearense Raimundo Valnir Cavalcante Chagas foi conselheiro no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, "Nesse posto foi surpreendido, como também toda a nação, pelo golpe militar que interrompeu a evolução de nossa frágil democracia política. Em 1964, iam avançadas as discussões sobre a reforma universitária. Os estudantes delas participavam intensa e acaloradamente, apesar de que o autoritarismo hegemônico tudo viesse a fazer para reduzir essa participação e as vozes dissonantes das concepções conservadoras. O professor Valnir sempre estivera à frente das propostas de atualização institucional. Mas o Conselho, doravante, haveria que atuar sob a pressão de um Poder Executivo descontrolado e arbitrário, ao ponto de marginalizar indivíduos e instituições que se lhe opusessem ostensivamente. [...] Coube-lhe, relatar o anteprojeto de que resultou o Decreto-Lei nº 53/65, primeiro ato legislativo da Reforma Universitária" e seu texto final. (PINTO, 2010).

professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação". (SAVIANI, 2012, p. 37). Também, nesse parecer não há nenhuma referência ao campo de atuação do pedagogo, mas atribui uma identidade a esse profissional quando, por incluir a disciplina de administração escolar, considera-se que ela se constitui como base da formação do "técnico de educação".

A década de 1960, pano de fundo de todas essas discussões, é um período de grande industrialização, o que contribuiu para o desenvolvimento econômico do Brasil. Assim, a educação teve a tarefa de atender as demandas de formação de força-de-trabalho especializada, especialmente nas universidades.

Em resposta a esse contexto foi promulgada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que "fixou novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definindo as bases da Reforma Universitária." (CRUZ, 2011, p.40). Essa lei atingiu a Faculdade de Filosofia, transformando as seções em departamentos ou em faculdades. Dessa forma, o Curso de Pedagogia passa a fazer parte da Faculdade de Educação.

A Reforma Universitária de 1968 foi implantada pela Ditadura Militar no governo de Costa e Silva (1967 – 1968) e foi subsidiada pelo Relatório Meira Mattos, general que presidiu a Comissão Especial nomeada pelo então Ministro da Educação Tarso Dutra. Segundo Martins (2009), tal reforma produziu "efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro", pois, de acordo com o autor,

> modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica [...] por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que Florestan Fernandes denominou de o *antigo padrão brasileiro de escola superior*, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante. (MARTINS, 2009, p. 16-17).

No momento da Reforma Universitária, Newton Sucupira integrava o Conselho Federal de Educação, que na oportunidade fez contundentes críticas à Faculdade de Filosofia, especialmente à formação dos professores e dos

especialistas em educação, visto que a formação pedagógica não foi o foco principal e o "ideal de alta cultura[21]", não fora alcançado.

No final da década de 1960, o conselheiro Valnir Chagas, ainda membro do Conselho Federal de Educação, foi o relator do Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Esse Parecer fixou o currículo mínimo, a duração do curso e introduziu oficialmente as habilitações, formando, além do docente para o ensino normal, o administrador, o supervisor e o inspetor escolar, bem como o orientador educacional, como também outras habilitações a critério das instituições de ensino. Ao final do segundo ano do curso, os acadêmicos faziam a opção pela habilitação[22] que queriam cursar. Seguindo a normatização do Parecer nº 252/69, a recém-criada Fundação[23] Universidade Estadual de Ponta Grossa, passou a oferecer quatro habilitações, sendo que a de Inspeção Escolar nunca chegou a ser ofertada.

De acordo com esse Parecer, o Curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado e não mais de bacharelado, focando na formação pedagógica voltada para o exercício da docência. Nesse sentido, a Didática passa a compor a grade curricular como disciplina obrigatória, inclusão justificada, segundo Silva (2006, p. 27), por três argumentos:

---

[21] O "ideal de alta cultura" era considerado, no momento da Reforma Universitária, uma das dimensões essenciais da universidade, pois o ensino superior foi "qualificado pelo GT como seletivo pela própria natureza, pois dependeria dos talentos individuais, desigualmente distribuídos". (CUNHA, 2007).

[22] Fazia-se necessária, por parte dos acadêmicos, a comprovação de experiência profissional em magistério, quando da escolha da habilitação, sendo de um ano para a Orientação Educacional e de um semestre letivo para as demais habilitações. O estágio supervisionado também passou a fazer parte da formação.

[23] A Universidade Estadual de Ponta Grossa foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970, é uma das mais importantes instituições de ensino superior do Paraná, que resultou da incorporação das Faculdades Estaduais já existentes e que funcionavam isoladamente. Eram elas, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, criada pelo Decreto Estadual nº 8.837, de 08/11/49, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10/02/53; a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 921, de 16/11/52, reconhecida pelo Decreto Federal nº 40.445, de 30/11/56, posteriormente desmembrada na Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa, e Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, através da Lei nº 5.261, de 13/01/66; a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 2.179, de 04/08/54, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 50.355, de 18/03/61; e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 03/66, de 12/01/66, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 69.697, de 03/12/71. A personalidade jurídica de cada uma dessas unidades isoladas foi extinta no ato da criação da Universidade sob o regime da Fundação de Direito Público, um tipo de instituição dotada de personalidade jurídica que compõe a administração indireta do Estado. (HISTÓRICO UEPG. Disponível em: <http://www.uepg.br/uepg_histórico>. Acesso em: 12 mar. 2014.).

> ela se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos.

Ainda segundo Silva (2006, p. 53), o que é possível considerar, desse Parecer, é que “aparentemente resolvia a questão da identidade do pedagogo”, pois passou a conferir o diploma de licenciado, visando “a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção” passando a atender as necessidades da divisão do trabalho na escola. Na realidade, o problema da falta de mercado de trabalho para os egressos do curso persistiu pela impossibilidade de absorção dos profissionais nas escolas, pois elas não podiam contar com os três especialistas e acabavam por optar por um ou outro profissional.

Essa formação fragmentária, com uma base comum a qualquer modalidade de habilitação, na prática, reforçou a divisão técnica do trabalho pedagógico.

Segundo Libâneo (2007), segue a ordem da sociedade capitalista na qual a divisão social do trabalho, onde “os lugares na produção são ocupados por duas classes sociais antagônicas uma que se ocupa do trabalho intelectual, outra do trabalho manual”, consequentemente há a cisão entre os trabalhadores e os meios de trabalho e isso se reproduz, ainda segundo o autor, em todas as instâncias da sociedade:

> onde haveria dois segmentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e os professores. Ou seja, tal como na fábrica, também na escola ocorre a divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e os que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores. (LIBÂNEO, 2007, p. 14).

Apesar do Parecer CFE n° 252/69 definir o campo de atuação do pedagogo, não garantiu a absorção pelo mercado de trabalho desse profissional, também não previu, na organização curricular, a formação de um pedagogo-educador da mesma forma que não resolveu à questão da identidade do curso, devido a diversidade de profissionais a serem formados.

A década de 1970 inicia com a aprovação, em 11 de agosto de 1971, da Lei nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus e, em seus

artigos 30[24] e 77, previu, preferencialmente, a formação em nível superior dos docentes que atuariam nesses níveis e dos especialistas em educação na graduação ou na pós-graduação[25].

Nesse contexto, o professor Valnir Chagas, que também participou do grupo que elaborou a Lei nº 5.692/71, fomentou a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, de um conjunto de oito Indicações, sendo que algumas foram aprovadas pelo CFE e chegaram a ser homologadas pelo então Ministro da Educação e Cultura (MEC)[26], mas depois sustadas e devolvidas ao Conselho. Essas indicações abarcaram praticamente toda a formação de professores, como expõe Saviani (2012, p. 48):

> [...] desde as licenciaturas da área de educação geral, abrangendo os cursos de ciências (matemática, física, química, biologia); de estudos sociais (geografia, história, organização social e política do Brasil, educação moral e cívica); letras (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, língua clássica, com os necessários estudos literários); educação artística (música, artes plásticas, desenho, artes cênicas); e educação física (ginástica e atletismo, técnica desportiva, recreação), passando pela formação pedagógica das licenciaturas, pelo preparo de especialistas em educação até a formação de professores para educação especial.

Esse período do Curso de Pedagogia é classificado por Silva (2006), como o "Período das Indicações: Identidade Projetada", visto que, ao mesmo tempo em que o curso se adequava à regulamentação do Parecer CFE n° 252/69, outras questões eram "gestadas pelo próprio conselheiro" e que diziam respeito aos cursos superiores de formação de professores.

---

[24] Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971).

[25] Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL, 1971).

[26] Ministro Nei Braga, de 15 de março de 1974 a 30 de maio de 1978 (MEC).

A primeira, desse “pacote pedagógico”, é a Indicação n° 22, de 8 de fevereiro de 1973, que, segundo Saviani (2012), teve caráter introdutório às demais, “estabelecendo os princípios e normas gerais para disciplinar a formação superior do magistério destinado ao ensino de 1° e 2° graus”. Essa Indicação previa um professor de perfil polivalente, podendo atuar em todas as séries iniciais. Nessa Indicação os cursos de licenciatura apresentavam três setores: formação geral, formação especial e pedagógica.

A Indicação de n° 67, de 2 de setembro de 1975, tratava das orientações básicas dos estudos superiores de educação. O relator os define como compreendendo:

> a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo e os cursos ou habilitações destinados ao preparo:
> a- de professores para as “atividades” inerentes aos anos iniciais de escolarização;
> b- de professores para educação especial;
> c- de professores de disciplinas específicas e de práticas para as habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2° grau;
> d- de profissionais para o exercício de especialidades educacionais em escolas e sistemas escolares, e de pedagogo em geral. (CHAGAS, 1976 apud SAVIANI, 2012, p. 48).

De acordo com essa Indicação, o curso de Pedagogia era substituído por uma categoria mais ampla que seria a dos “Estudos Superiores de Educação”, com suas opções de cursos e/ou habilitações. Reavivando, assim, a previsão do conselheiro Valnir Chagas que já em 1962, no Parecer CFE n° 251, afirmava: “se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido”. (BRASIL, 1963, p.60).

Fundamentadas na Indicação n° 67/75, foram apresentadas outras quatro indicações, a de n° 68/75, a qual redefinia a formação pedagógica das licenciaturas; a de n° 70/76 que regulamentava o preparo de especialistas e professores para as disciplinas pedagógicas do 2° grau e que apresentava, o artigo 1°, com o seguinte texto:

> O preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2° grau, assim como do pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória ditada pelas condições locais, com o caráter de curso aberto a docentes que tenham formação de 2° grau. (CHAGAS, 1976 apud SAVIANI, 2012, p. 49).

Com o *slogan* “formar o especialista no professor”, se elevava ao nível da pós-graduação a formação do pedagogo, destinada aos já licenciados (de qualquer licenciatura). Mesmo tendo sido homologada pelo Ministério da Educação, essa Indicação foi revogada, prevalecendo o Parecer CFE n° 252/69.

Também fundamentada na Indicação n° 67/75, a Indicação n° 71/76, regulamentava a formação superior do docente para a Educação Especial.

Discutindo a homologação do "pacote pedagógico", Brzezinski (1996, p.81-82) assim se posiciona:

> A homologação do pacote pela CFE foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano. Este fato estimulou o movimento de educadores que punham resistência ao poder instituído em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças no curso de Pedagogia que descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo, que paulatinamente seria extinta.

Dessa forma, o conjunto de indicações feitas pelo Conselheiro Valnir Chagas, na década de 1970, desencadeou um movimento social a respeito da identidade do pedagogo e do próprio curso. Para Durli (2007, p.43), “desapareceria o Curso de Pedagogia, e a formação do especialista dar-se-ia em qualquer licenciatura, ou seja, formar-se-ia o especialista no professor [...].”

A autora (2007, p. 43) afirma que:

> as medidas representavam a criação de novos espaços para a formação do professor e dos especialistas, descaracterizando o Curso de Pedagogia como fora até então concebido e expropriando suas funções. Infere-se, de todo esse conjunto de medidas detalhadamente planificadas, a explícita intenção do projeto governamental em extinguir, gradativamente, o Curso de Pedagogia.

Diante desse quadro de Indicações, que suscitavam a extinção do curso de Pedagogia e da notícia da possível reativação, por parte do Ministério da Educação, das indicações sustadas, surgiram mobilizações de estudantes universitários e educadores. No bojo da organização do movimento dos educadores é que se dá o início do terceiro momento histórico do Curso, a identidade em discussão.

Enquanto nacionalmente o Curso de Pedagogia recebia constantes questionamentos, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o mesmo foi

estruturado, seguindo os ditames legais, mas sem sofrer com as notícias que indicavam uma reforma mais profunda no mesmo[27].

A década de 1980 começa a esboçar um panorama político e social de redemocratização, sendo esta marcada pela denúncia da reprodução dos interesses burgueses, na escola e no sistema educacional, bem como da divisão social e técnica do trabalho. Tal denúncia aconteceu com a contribuição dos movimentos dos educadores que publicaram artigos, revistas, livros, entre outros, em debates organizados pelos mesmos. As diferentes associações se estruturaram no sentido de reivindicar que os direitos dos educadores fossem garantidos. Por esse motivo, Silva (2006) nomeia esse período que inicia na década de 1980 e se estende, segundo a autora, até o ano de 1998, como "Período das propostas: Identidade em discussão". Cruz (2011, p. 49) destaca que,

> o final da década de 70 e o início da década de 80 foram particularmente representativos das inúmeras críticas sofridas pelo curso, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso, desencadeado na década de 80 por professores, instituições universitárias e organismos governamentais.

Dentre esses movimentos é possível destacar o 1° Seminário de Educação Brasileira da UNICAMP, em 1978, que se constituiu como o precursor, quando se trata de um movimento mais organizado, dos debates na reformulação do curso de Pedagogia, que teve como resultado:

> [...] muito mais o dissenso do que o consenso, muito mais as dúvidas do que as soluções, muito mais conscientização do que alienação, enfim, muito mais antinomias sobre o curso de pedagogia, tornando mais frágil ainda a sua difusa identidade. (BRZEZINSKI, 2006, p. 100).

Em seguida, a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC-São Paulo, de 31 de março a 2 de abril de 1980, aconteceu no momento em que o MEC, como esclarece Silva (2006), revisitava as Indicações nº 67/75 e nº 70/76, em que a primeira propunha substituir o curso de Pedagogia pelos Estudos Superiores de Educação e a segunda atribuía à pós-graduação a formação do especialista. A partir desse debate, é criado, nessa conferência, o "Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura", que se organizou em

[27] Informação obtida em entrevista realizada com um dos coordenadores identificado como C 1.

comissões regionais, com integrantes de várias regiões do país, o qual atuaria de forma mais organizada em termos de debate nacional para a melhoria dos cursos, como também em termos de propostas para as devidas reformulações. Introduzia-se, inclusive, a ideia de “formar todo professor como educador”. Portanto, o Comitê foi criado tendo em vista “a necessidade de inclusão dos professores no processo de reformulação dos cursos de formação.” (MASSON, 2003, p. 65).

O Comitê, em 1983, se transformou na CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, a qual em 1990 constituiu a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que continua em atividade. O período no qual se criou a ANFOPE é marcado pelo:

> início de mudanças estruturais, vinculadas à implantação de políticas neoliberais, resultando em reformas em todos os níveis do setor educacional, atingindo, inclusive, os cursos de formação dos educadores. Alteram-se, nesse contexto, as relações entre sociedade política e sociedade civil nos processos de definição das políticas sociais, especialmente aquelas destinadas à educação. (DURLI, 2007, p. 76).

Enquanto acontecia toda essa discussão, em nível nacional, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa não sofreu grandes alterações, como é possível comprovar nos anuários organizados pela instituição. O curso apenas introduziu e retirou disciplinas, dedicando-se a formar profissionais destinados às disciplinas pedagógicas do Curso de Magistério - 2º grau e, também, para as habilitações de Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar que foram reconhecidas e regularizadas pelo Parecer n° 1.051, de 15 de abril de 1977, expedido pelo Conselho Federal de Educação. Em 1979, pela Resolução n° 35, de 19 de junho, foi oportunizado aos diplomados em outras licenciaturas fazer complementação de estudos em uma das Habilitações do Curso de Pedagogia, os quais poderiam cursar disciplinas do tronco comum e da parte diversificada da habilitação escolhida. (UEPG, 1972)

O curso de Pedagogia da UEPG tinha os mesmos moldes de outros que Saviani (2012) explica como uma emersão da mobilização dos educadores, especialmente a partir da “Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas (Ante-projeto do comitê de São Paulo) de duas “ideias-

força", uma a da importância central da docência na formação do educador e a outra expressa-se na "base comum nacional".

A primeira é apresentada no "Documento Final" de 1983, elaborado pela então denominada Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, o qual se constituiu numa proposta de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura. Tal proposta destacava a docência como base profissional comum de todo educador e, nesse sentido, várias instituições organizaram o curso de pedagogia em torno do Magistério[28]. No entender de Tanuri (2006, p. 74), "aos poucos, as licenciaturas em Pedagogia voltadas para a docência foram tornando-se mais numerosas do que as dirigidas à formação do especialista", pois a "base comum nacional" passa a ser o princípio norteador da organização dos cursos pelo país. Assim, a organização dos cursos de Pedagogia

> deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas, possibilitando, num processo a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando a transformação da sociedade brasileira. (SAVIANI, 2012, p. 52).

O intuito desse documento elaborado pela CONARCFE era romper com o embate travado entre o bacharelado e a licenciatura, considerando que "todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira". (SILVA, 2006, p.66). Ainda, segundo Silva, "foi assim que se criou a ideia dos 'cursos de educação' que, a partir de um 'núcleo comum' de estudos sobre o qual se assentaria a formação específica de diferentes cursos, seriam oferecidos na graduação e estariam voltados à formação de professores para os vários níveis de ensino.".

Conforme Silva (2006, p. 72), "foi a partir desse documento que a pedagogia enquanto curso se fortaleceu no interior do movimento e o questionamento quanto à sua existência não encontrou mais espaço para reaparecer." Porém, a questão da identidade do profissional a ser formado, bem como a estruturação do curso permanecia em processo de definição.

---

[28] Dentre as habilitações é possível destacar a Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (Deficiência Mental, Física, Visual e de Audi comunicação). (CRUZ, 2011, p. 50).

Foi com a discussão sobre a estreita relação entre a dimensão teórico-epistemológica da pedagogia e sua dimensão prática, que os debates acerca do curso de Pedagogia começaram a tomar outra direção, pois o foco voltava-se para a definição de uma base comum nacional.

A noção de “base comum nacional” é incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo de n° 64:

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

O movimento que norteou as discussões acerca do Curso de Pedagogia foi representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Conforme Durli (2007, p. 64), “a proposição de instituir uma base comum nacional surgiu em oposição aos currículos mínimos impostos pelo Conselho Federal de Educação e, também, pela análise de que havia excessiva fragmentação do conhecimento, imposta pelo modelo curricular por disciplinas, o que impossibilitava um princípio mais articulador da relação teoria e prática.” As forças demandadas em prol de assegurar uma prática comum a todos os educadores se justificam pela compreensão de totalidade do trabalho docente. (DURLI, 2007, p. 88).

Segundo Masson (2003, p. 66), “a ANFOPE realizou diversos encontros nacionais, nos quais foram delineados os princípios gerais do movimento e as questões específicas quanto à formação do educador.” Dentre os encontros realizados pela ANFOPE, podemos destacar o IX e o X Encontro Nacional, o primeiro realizado em agosto de 1998, em Campinas e o segundo em Brasília em 2000.

No IX Encontro, discutiu-se que as universidades deveriam ser o lócus da formação de professores que atuariam na Educação Básica. No documento redigido nesse encontro, a ANFOPE define algumas orientações como o perfil do profissional da educação, as competências e áreas de atuação, os eixos norteadores da “base comum nacional”, os princípios e componentes para a organização curricular e a duração dos cursos.

Silva (2006, p. 80) apresenta uma síntese dessas orientações:

> Quanto as áreas de atuação, a ANFOPE especifica as seguintes: educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal), educação profissional, educação não-formal, educação indígena, educação à distância.
> Quanto aos eixos norteadores da "base comum nacional", a ANFOPE define os seguintes: uma sólida formação teórica, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada.

Em relação ao perfil do profissional, tal documento retrata que "a formação e atuação do professor compreendem a preparação para as funções de magistério, gestão escolar democrática, produção e difusão do conhecimento. São, portanto, ampliadas as suas funções para além dos limites da sala de aula ou mesmo da escola". (DURLI, 2007, p. 81).

No encontro de Brasília, foi debatida a concepção de docência como base da identidade profissional de todo educador. (MASSON, 2003, p. 67). Durli (2007, p. 88) atenta para o fato de que,

> a ANFOPE considera tanto a formação para a docência quanto as especialidades de forma integrada. [...] o profissional a ser formado seria o "pedagogo unitário". Profissional que é, ao mesmo tempo, um bacharel e um licenciado, apto a exercer tanto as funções de magistério nos anos iniciais de escolaridade e nas matérias pedagógicas do nível médio quanto as funções de gestão nas instituições de ensino e a profusão do conhecimento na área de educação.

Nesse interim, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, surge, mais uma vez, a discussão sobre a definição do curso de Pedagogia. Tal discussão foi motivada pelo artigo 62 e 63 da referida legislação.

O artigo 62[29] da LDBEN nº 9.394/96 trata da formação de professores para a Educação Básica, o qual prevê que esta poderia ser realizada em Institutos Superiores de Educação, além das universidades. Já o artigo 63[30], em seu inciso I,

---

[29] "Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal". (BRASIL, 1996).

[30] "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;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

inclui dentre as atribuições dos Institutos Superiores de Educação, a manutenção do Curso Normal Superior para formação de docentes para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses artigos também garantiram a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que quisessem se dedicar ao magistério na Educação Básica.

Percebe-se que no momento em que a LDBEN nº 9.394/96 instituiu o Curso Normal Superior para formar professores para atuarem na Educação Infantil, bem como nos anos inicias do Ensino Fundamental, acaba-se por dicotomizar, novamente, tanto a formação do técnico como do professor. (MASSON, 2003, p. 13). Ainda, segundo Masson (2003, p. 63), "tal medida restringe ao Curso de Pedagogia a formação de especialistas e, dessa forma, não promove avanços na superação da divisão do trabalho no contexto da escola."

Frente ao exposto na LDBEN, o que se percebe é uma possível extinção do Curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que desconsidera as reivindicações que foram sistematizadas no sentido de estabelecer a docência como base da formação. Ao ser aprovada, acaba por extrair do Curso de Pedagogia a função de formar professores tanto para a Educação Infantil quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Durli (2007, p. 136) destaca que "[...] a lei não extinguiu o Curso de Pedagogia, no entanto, reduziu o seu âmbito de atuação à formação de especialistas e reservou a função de formar professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o Curso Normal Superior."

Nesse mesmo sentido, Silva (2006) afirma que,

> realmente, já se via com os dias contados sua função de preparação pedagógica do magistério em nível médio uma vez que, esse nível de ensino, na modalidade Normal - ainda admitido, pelo artigo 62 da LDBEN, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental - entraria em processo de desaparecimento.[31]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". (BRASIL, 1996).

[31] A recente Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou o art. 62 da Lei n° 9.394/96, mas manteve a exigência mínima de formação como podemos observar: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal." (BRASIL, 2013).

No ano de 1997 a Secretaria de Ensino Superior–SESu/MEC, por meio do edital nº 4, de dezembro de 1997, convocou as instituições de ensino superior a elaborarem propostas curriculares a fim de que estas servissem como contribuição na elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. (MASSON, 2003, p.46).

Diante da solicitação do MEC, as instituições começaram a elaborar suas propostas, conforme as suas interpretações dos artigos da LDBEN. Concomitantemente à elaboração das propostas pelas instituições de ensino superior, expandiam-se as manifestações opostas à criação dos Institutos Superiores de Educação, previstos pela LDBEN.

Em 1998, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) formulou sua proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação, a qual defendia a manutenção do curso de Pedagogia, buscando a superação da fragmentação de suas habilitações e tendo a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais de educação. Segundo Silva (2006, p.79), “esse documento indica que o *lócus* da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior são as universidades e suas faculdades/centros de educação, os quais devem ter suas estruturas repensadas.” Tais questões demarcariam o início de um novo período que a autora define como “Período dos Decretos: Identidade outorgada”.

Depreendem-se, desse período, questões indicativas da definição da identidade do pedagogo, visando superar a persistente fragmentação que vem no encalce do curso desde o seu início, ou seja, a dissociação entre bacharelado e licenciatura, teoria e prática. Tais questões se contrapõem ao perfil traçado na LDBEN, a qual insiste em caracterizar o Curso de Pedagogia como um bacharelado, conforme o já exposto artigo 64, confirmando a fragmentação da formação de profissionais para a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional. Masson (2003, p. 73) afirma que “o Curso de Pedagogia, ao assumir apenas a formação do especialista, promoverá, na organização do trabalho na escola, a sua fragmentação, a qual foi muito criticada no auge da concepção tecnicista da educação.”

Além da proposta elaborada pela ANFOPE, outras instituições encaminharam propostas de reestruturação do curso de Pedagogia à Comissão de

Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)[32], sendo que após passarem pela análise perante a Comissão, “houve a proposição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia ao Conselho Nacional de Educação.” (MASSON, 2003, p.71). A proposta encaminhada ao CNE pela CEEP, “considerou as sugestões das coordenações de cursos das instituições de ensino superior e as proposições obtidas mediante amplo processo de debate nacional envolvendo as entidades da área”. (CRUZ, 2011, p. 55).

Cruz (2011, p. 56) afirma que,

> a proposta da CEEP para a formulação do documento regulador das diretrizes curriculares do curso defendeu o princípio de que o pedagogo deveria se constituir em um profissional para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais em produção e na difusão do conhecimento tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

Essa proposta apresentava uma concepção de docência que se estendia para além do magistério, acabando com a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado, instituindo o fim das habilitações, defendendo a flexibilização do currículo como uma necessidade diante da realidade brasileira.

Durli (2007, p. 155) destaca que devido “a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia não ter se submetido ao projeto de formação de professores do Conselho Nacional de Educação, ela foi ignorada por muito tempo.” Motivo que levou ao descaso em relação ao documento da Proposta de Diretrizes, ficando este por um longo período “esquecido” na SESu/MEC. Entretanto, é importante destacar que, no âmbito do CNE, ocorria um debate acerca da regulamentação dos Institutos Superiores e, devido a isso, a SESu/MEC não encaminhou a proposta, aguardando normatizações do curso. (DURLI, 2007, p. 166).

A “Proposta de Diretrizes Curriculares” segundo Silva (2006, p. 82),

> foi bem acolhida pela comunidade acadêmica, em parte, por ter adotado, no que se refere ao curso de pedagogia, os princípios consubstanciados ao

[32] A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) foi nomeada pela Portaria SESu/MEC nº 146, de 10 de março de 1998, sendo formada pelos professores Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP-Marília; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, da UFPE; Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Mileo Pavão, da PUC-Paraná. Posteriormente, a Comissão foi recomposta, por meio da Portaria SESu/MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000, sendo constituída pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, da UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullok, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFU; e Merion Campos Bordas, da UFRGS. (CRUZ, 2011, p. 55).

> longo do movimento representado pela ANFOPE. Em parte, também, por contemplar, no que diz respeito às funções do curso, diversas tendências em conflito durante o referido processo.

E, ainda, constituiu-se numa "proposta suficientemente abrangente, a comissão congregou as atuais funções do curso, abrindo também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional". (SILVA, 2006, p. 82).

Segundo Masson (2003, p. 71), nesse documento "propõe-se que o Curso de Pedagogia seja responsável pela formação acadêmico-científica, destacando a docência como mediação para outras funções relacionadas ao ato educativo." O referido documento refere-se ao pedagogo como

> profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, p.1 apud MASSON, 2003, p. 71).

De acordo com a autora (2003, p. 73), a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais da Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia, também explicita que é importante a diversificação na formação do pedagogo para o atendimento das demandas sociais, cabendo às IES priorizarem as áreas de atuação em seu projeto pedagógico, de acordo com suas potencialidades. A proposta, conforme Silva (2006, p.83), indicou "os conteúdos básicos, os de aprofundamento e/ou diversificação da formação, além dos estudos independentes."

Posteriormente, outros encontros promovidos pela ANFOPE ocorreram, sendo que nestes os debates acerca do Curso de Pedagogia continuaram reafirmando os princípios construídos, analisando a configuração das licenciaturas face as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, refletindo sobre o movimento dos educadores e seus trabalhos elaborados. (DURLI, 2007, p. 87).

Nesse longo período de identidade em discussão, aponta-se a finalidade para o Curso de Pedagogia: produzir conhecimento na área de educação e se fortalecer como espaço de reflexão sobre teorias e sobre a relação destas com a prática pedagógica.

Na análise de Silva (2006, p. 83), o Parecer CES nº 970, aprovado em 9 de novembro de 1999, o qual retira, segundo a autora, a possibilidade do Curso de Pedagogia de formar docentes para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, bem como, a Resolução CNE nº 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, levou a união das entidades acadêmicas em torno de uma única proposta, visando a resistência ao que lhes era imposto.

O Parecer CES nº 970 gerou manifestações contrárias ao seu conteúdo, e em meio a essas manifestações é expedido um decreto presidencial que acaba por fomentar ainda mais os embates travados pelos educadores em prol da defesa do Curso de Pedagogia. É por meio desse documento que se delineia o quarto momento histórico do Curso e Pedagogia, o “Período da Identidade Outorgada”. (SILVA, 2006, p. 84).

Como se não bastasse os conflitos que afligiam os educadores decorrentes de toda a legislação, no dia 6 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.276 suscitou ainda mais dissensos em relação ao Curso de Pedagogia, isso porque, no § 2º do artigo 3°, determina que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores”. (BRASIL, 1999).

Mas, conforme Silva (2006, p. 85),

> diante da força e abrangência das ações de resistência organizadas e da relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento da determinação do Ato do Executivo, outro decreto, o nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, vem relativizá-la, substituindo o termo *exclusivamente* do decreto anterior por *preferencialmente*.

Mesmo com a alteração do termo, os educadores já se encontravam abalados e, ao mesmo tempo, indignados com tal situação, assim, “através de suas entidades, pressionam no sentido de revogação de ambos os decretos”. (SILVA, 2006, p. 85).

A revogação de tais documentos ainda não havia sido divulgada, porém um outro documento adentrava no contexto de discussão do curso, enfatizando “a dificuldade em se estabelecer a função do curso de pedagogia.” (SILVA, 2006, p. 86). Tal documento foi elaborado em 2001, pela segunda Comissão de Especialistas

do Ensino de Pedagogia, em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores.

Essa Comissão apresentou uma nova proposta, a qual “constitui o documento norteador para as comissões de autorização e reconhecimento de Curso de Pedagogia, contemplando objetivamente duas ênfases: uma referente à docência na educação infantil e gestão educacional e outra referente à docência no ensino fundamental (primeira etapa) e gestão educacional”. (CRUZ, 2011, p. 57).

Um ano depois, o Governo Federal decretou o fim do trabalho realizado pelas Comissões de Especialistas, sendo que, em 2003, o CNE designa uma Comissão Bicameral[33] com o objetivo de definir as diretrizes para o Curso. No ano de 2003 as entidades organizadas em prol da formação dos educadores vislumbravam uma chance de que seus interesses passassem a ser incorporados nas políticas de formação de professores, pelo fato de que um novo governo, oriundo da classe trabalhadora, assumiu a Presidência da República. (MASSON, 2003, p. 82).

Nesse momento, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, tramitava um Projeto de Resolução, o qual, conforme Masson (2003, p. 83), congregava os documentos que normatizavam a formação dos profissionais da educação. Perante esse Projeto as resoluções que normatizavam a formação dos professores foram revogadas, mantendo-se os pareceres CNE/CP nº 115/99; CNE/CP nº 9/01; CNE/CP nº 27/01; CNE/CP nº 28/01[34].

Após um impasse diante da proposta encaminhada pelo Conselho Nacional de Educação e, ainda, pelo rechaço às imposições da LDB, emergiram manifestações contrárias e com isso “instalou-se um amplo debate entre as entidades organizadas (ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, entre outras), a fim de garantir que, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a docência seja a base da formação do pedagogo.” (MASSON, 2003, p. 92).

---

[33] Câmara Bicameral composta por Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. (CRUZ, 2011, p. 57).

[34] O Parecer CNE/CP nº 115/99, de 10 de agosto de 1999, dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; Parecer CNE/CP nº 9/01, de 08 de maio de 2001, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Parecer CNE/CP nº 27/01, de 02 outubro de 2001, dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer nº 9/01; Parecer CNE/CP nº 28/01, de 02 de outubro de 2001, dá nova redação ao Parecer nº 21/01, que estabelece a duração e carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica. (MASSON, 2003, p. 83).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram definidas somente em 21 de fevereiro de 2006, com o Parecer CNE/CP n° 3. As Diretrizes são fruto da conciliação de dois projetos que contemplam concepções de educação distintas, sendo de um lado a concepção de formação subsidiada na perspectiva técnica e pragmática, atrelada ao projeto de formação oficializado pelas políticas educacionais, do outro a concepção sócio-histórica [35], baseada na perspectiva emancipatória de educação e de formação de educadores, atrelada ao projeto de formação apresentado pela ANFOPE e demais entidades. (DURLI, 2007, p. 152).

No dia 15 de maio de 2006 é expedida a Resolução nº 1, a qual institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia. Em seu artigo 1° estabelece "[...] princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior do país". (BRASIL, 2006 apud DURLI, 2007, p. 191).

A Resolução, em seu artigo 2°, apresentou a finalidade do curso, descrevendo-a como "formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos". (BRASIL, 2006).

Refere-se, ainda, no artigo 2º, § 1º, a concepção de docência, a qual é compreendida como:

> [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

[35] A ANFOPE apresenta a questão da formação do educador como um "desafio que tem a ver com o futuro da educação básica". Sendo assim, a analisa numa perspectiva sócio-histórica, por compreendê-la "inserida na crise educacional brasileira que por sua vez constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla" e por evidenciar a "estreita vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista e a formação do educador". (ANFOPE, 2000).

Durli (2007, p. 192) afirma que, desse modo, “amplia-se o sentido da docência para além da função do magistério, passando a compreender, também, as funções de gestão e de produção e difusão de conhecimento.”

Fica definida, em seu artigo 7º, a duração do Curso de Licenciatura em Pedagogia:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
> I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
> II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
> III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006).

No que tange as habilitações, estas, se existentes, serão extintas conforme o artigo 10° da referida Resolução. Segundo Durli (2007, p. 201),

> embora no texto das diretrizes possam ser reconhecidos os esforços das entidades para fazer incorporar suas reivindicações históricas, teses básicas e princípios, as posições do CNE prevaleceram, vinculando o curso mais fortemente à função de formar para o magistério, ou seja, formar o professor para dar aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e menos à formação do gestor e do pesquisador.

Mesmo que tardiamente, as Diretrizes vieram a contribuir na caracterização do profissional formado no Curso de Pedagogia, logicamente não se conseguiu resolver imediatamente as mazelas que acompanharam a formação do pedagogo desde a criação do curso, assim, o problema da identidade dos profissionais formados pelo Curso de Pedagogia continua e é motivo de reflexões e debates pelos estudiosos da área.

Há que se considerar que, juntamente com os avanços decorrentes dos embates travados pelos educadores na defesa da manutenção do Curso de Pedagogia, bem como na busca de aclarar a identidade do profissional por ele formado e, ainda, do seu fortalecimento, novos questionamentos surgiram. Atualmente, a preocupação se volta ao fato de que as instituições de ensino superior

enfrentam o desafio de elaborar seu projeto de curso contemplando as determinações que estão dispostas nas Diretrizes Curriculares.

Desse modo, os questionamentos se direcionam na formação ampla que o curso oferece, tendo em vista o estabelecido nas DCNs.

Na visão de Saviani (2007, p. 127) elas são:

> [...] extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...].

Percebe-se, portanto, que novos desafios se impõem ao pedagogo e às instituições de ensino superior, como a formação polivalente e uma possível formação aligeirada.

Assim, concordamos com Silva (2006, p. 89) ao afirmar que,

> [...] não há como negar a fragilidade que reveste o curso de pedagogia e, também, a pedagogia enquanto campo de conhecimento. Não se pode negar, também, que esse campo vem se afirmando no que se refere ao reconhecimento de sua especificidade, e que avanços significativos vêm sendo empreendidos quanto à definição de seu estatuto teórico.

É preciso compreender que a identidade do pedagogo permanece em processo de construção e que os debates acerca de sua definição devem continuar no sentido de realmente conquistar seu espaço de atuação e de valorização profissional.

No capítulo seguinte, apresentaremos o processo de criação e consolidação do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, buscando problematizar o processo histórico de construção da identidade do curso alocado na realidade da sociedade pontagrossense e, ao mesmo tempo, normatizado pelos documentos que definiram as diretrizes do curso em âmbito nacional.

CAPÍTULO 2

O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: SUA HISTÓRIA

Neste capítulo, abordaremos mais detalhadamente o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, destacando o seu surgimento e desenvolvimento, na historicidade que caracteriza o contexto local em que está inserido. Ponta Grossa, município paranaense localizado na região dos Campos Gerais é reconhecida entre os historiadores como a "cidade-encruzilhada"[36] e que, devido a sua localização estratégica, se constitui como um importante entroncamento rodoferroviário do interior do estado, ligando as principais regiões econômicas e os centros políticos. Assim, procuraremos expor a importância desses caminhos na construção histórica de Ponta Grossa e do curso de Pedagogia.

2.1 Ponta Grossa e seus caminhos

Com a contribuição da concepção marxista, percebemos que a compreensão do desenvolvimento da história não pode se restringir a eventos e personalidades, mas precisa considerar a relação dialética entre a estrutura social e a dimensão histórica. A forma como os homens se organizam e se relacionam para produzir a sua existência determinam, em última instância, o movimento histórico. Mészáros (2011, p. 13, grifo do autor) destaca que

> [...] em *qualquer* tipo particular de ordem reprodutiva da humanidade, a *estrutura social* é impensável sem sua *dimensão histórica* apropriadamente articulada; e *vice-versa*, não pode haver nenhuma compreensão verdadeira do *movimento histórico* em si sem que se apreenda ao mesmo tempo as correspondentes *determinações materiais estruturais* em suas especificidades.

Sendo assim, consideramos fundamental historicizar o contexto social (econômico, político e cultural) em que o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa se desenvolveu.

A cidade de Ponta Grossa tem suas raízes no tropeirismo que se desenvolveu ao longo do Caminho do Viamão ou Caminho das Tropas. Isso porque, nos anos

[36] WANKE, E. T. O vôo da pombinha. Ponta Grossa, 1964. (folheto)

finais do século XVIII, a mineração na região das Minas Gerais fez do Brasil um grande produtor de metal. Essa nova atividade econômica provocou um afluxo populacional para aquela região e toda a colônia começou a girar em torno da economia do ouro. Minas Gerais precisava, até mesmo para movimentar toda a exploração, de outros produtos, dentre eles, bois e cavalos para transportar a mercadoria até os centros de comercialização.

Das investidas contra as reduções jesuíticas[37] nos pampas gaúchos, os bandeirantes tomaram conhecimento das grandes pastagens e dos rebanhos daquela região e, segundo Ferreira (1999, p. 44), "o tráfico de gado e tropas que então se originou entre São Paulo e o Rio Grande do Sul, foi, pode-se dizer, a base do povoamento paranaense".

Assim, o Caminho do Viamão[38] foi o caminho por onde percorreram, por muitos anos, tropas e tropeiros em direção a principal feira de comercialização de gado, em Sorocaba. Devido ao extenso percurso e todas as dificuldades da época, é sabido que os tropeiros tinham certa predileção pela transposição de campos naturais que encontraram na região dos Campos Gerais, onde "o horizonte desimpedido, o relevo quase sempre suave, a pouca frequência de índios e a facilidade de defesa contra os mesmos, tornava a marcha fácil e segura." (FERREIRA, 1999, p. 45).

Além das condições naturais, que ofereciam certo remanso à viagem, a região dos Campos Gerais já vinha passando por um processo de povoação, por meio das requisições de sesmarias[39], pois

[37] Povoação organizada pelos jesuítas da Companhia de Jesus que procurava atrair o maior número possível de indígenas para ali terem "uma habitação para sua família", para "conseguir alguma coisa durável no seu trabalho missionário". Os jesuítas eram os "maiores defensores dos direitos indígenas". (WACHOWICZ, 2010, p. 40).

[38] Em 1703, Domingos de Filgueira descreveu o caminho entre a Colônia de Sacramento e Laguna, conhecido como Caminho da Praia. Vinte e cinco anos depois, em 1728, foi aberto o Caminho dos Conventos, também chamado de Caminho de Souza Farias que, saindo de Araranguá (SC), subia o planalto, penetrando nos Campos de Cima da Serra, seguindo até Curitiba para chegar em Sorocaba. Por volta dos anos de 1730, o tropeiro Cristóvão Pereira de Abreu deu novo traçado a esse caminho: partindo dos Campos de Viamão, onde seria fundado o Registro de Santo Antônio da Patrulha - RS, encaminhava-se rumo ao norte até alcançar os Campos das Vacarias, próximo à região onde localizar-se-ia o Registro de Santa Vitória, atravessava o Rio Pelotas, dirigia-se aos Campos de Lages e os Campos dos Curitibanos, cruzava os rios Negro e Iguaçú, chegava aos Campos do futuro Registro de Curitiba, o último antes da feira de Sorocaba. (OLIVEIRA, s.d).

[39] "Em suas origens, o regime jurídico das sesmarias liga-se aos das terras comunais da época medieval, chamado de *communalia*. Antigo costume da região da Península Ibérica, as terras eram lavradas nas comunidades, divididas de acordo com o número de munícipes e sorteadas entre eles, a fim de serem cultivados. Cada uma das partes da área dividida levava o nome de sesmo. O vocábulo

> O rei de Portugal estava eufórico e temendo que o ouro pudesse ser desviado enviou cartas régias ao governador da capitania do Rio de Janeiro; uma de 7 de fevereiro de 1701 determinando que as capitanias da Bahia e Pernambuco não se comunicassem pelos sertões com as Minas de São Paulo, nem das ditas minas se pudessem ir buscar gados ou outros mantimentos às sobreditas capitanias, nem também delas trouxessem-se às minas: outra em 1703 estabelecendo que essa capitania e as mais do Sul pudessem prover de gados as minas, não sendo necessário abrir as portas da Bahia, evitando-se o desvio dos quintos do ouro e ordenando que fossem dadas sesmarias para a criação de gado. (LOPES, 2001, p. 5).

De acordo com Lopes (2001), quatro famílias [40] receberam alvará de sesmaria, no início do povoamento do atual município de Ponta Grossa. Esse processo de povoação facilitou o surgimento dos primeiros pousos de tropas que, paulatinamente, foram se transformando em núcleos de povoamento estável, dando origem a muitas cidades. Na região dos Campos Gerais podemos destacar Jaguariaíva, Piraí do Sul, Castro, Palmeira, Lapa e o município de Ponta Grossa.

Esse constante movimento de tropas, paralelo à instalação das fazendas de criação de gado, incentivou a concentração de moradores fixos, atraídos pela atividade comercial, que "concorreu para configurar o sistema de vida dos moradores dos Campos Gerais." (LAVALLE, 1996, p. 24).

Portanto, até 1870, a criação de gado, o tropeirismo, o comércio e uma fraca lavoura de subsistência fortaleceram a região dos Campos Gerais.

Quanto à sociedade civil que se formou nessa região, Lavalle (1996) a caracteriza como conservadora e apresenta dois pilares de sustentação, a Igreja Católica e a família. Quanto ao primeiro afirma que:

> [...] seguiu passo a passo, a formação das comunidades, instalando unidades de atendimento aos fiéis em capelas como a de Santa Bárbara, na década de 1720, e em outros locais, como a Casa da Telha, já no século XIX, às margens do Caminho das Tropas. (LAVALLE, 1996, p. 25).

---

sesmaria derivou-se do termo sesma e significava 1/6 do valor estipulado para o terreno. As sesmarias eram terrenos incultos e abandonados, entregues pela Monarquia portuguesa, desde o século XII, às pessoas que se comprometiam a colonizá-los dentro de um prazo previamente estabelecido." (DINIZ, 2005, p. 1-2).

[40]"Os primeiros moradores dos Campos Gerais vieram de São Paulo para povoar suas sesmarias. Assim é que Pedro Taques de Almeida requereu uma sesmaria em 1704, que ia do rio Iapó (em Castro), até os campos de Itaiacoca. José Gois de Morais, filho de Pedro Taques de Almeida e seus dois cunhados vieram tomar posse das terras. Trouxeram tropas e fundaram currais." (LAVALLLE,1996, p. 16).

Já a família, a mesma autora a define como “paternalista”, mantendo na figura do fazendeiro a autoridade absoluta sobre “as propriedades, os seus dependentes e todos os que com ele trabalhavam”. (LAVALLE, 1996, p. 25). Derivam daí os traços de isolamento e conservadorismo da sociedade pontagrossense que ecoam até os dias atuais, traços estes que influenciaram a construção histórica da cidade e que, segundo Schimanski (2007, p. 120), “perpassa a ideia de controle econômico e político, evidenciado historicamente na cidade por parte de alguns grupos locais” que, na busca por preservar interesses sociais, políticos e econômicos organizam-se frente aos demais grupos. Sendo assim, a autora define como prática conservadora a “busca pela manutenção dos privilégios de classe das estruturas sociais vigentes”.

Goiris (2013, p. 38) corrobora essa análise, afirmando que:

> num claro discurso de dominação (e certamente persuasivo e ufanista) a aristrocracia fundiária e os intelectuais orgânicos ligados à classe dominante disseminaram uma ‘visão de mundo’ sustentada: no patrimonialismo (significando basicamente que as ideias e práticas hierárquicas dos opulentos/abastados são as que sempre devem prevalecer e inclusive permear todas as classes sociais); no individualismo e no conservadorismo.

Ainda no que diz respeito às questões de poder local, já que Ponta Grossa esteve ligada ao “domínio da oligarquia rural”, Paula (2001, p. 58) exemplifica apontando que, no intervalo de 1891 a 1929, dos dez prefeitos apenas dois não eram fazendeiros e indica, também, que entre os anos de 1934, 1945 e 1946 de poder militar no Brasil, o exército esteve presente no município desde 1923, o qual influenciou na caracterização do município.

Com o declínio da exploração do ouro, o tropeirismo entra em recessão e

> lentamente, o povoado que foi elevado à condição de Freguesia e Paróquia em 1823, foi acompanhando as transformações econômicas ocorridas na região, onde o arrendamento de terras para a invernagem e a comercialização de gado foram, gradativamente sendo substituídas por outras atividades integrantes da economia paranaense, como a erva-mate e a madeira que, aliadas à compra e venda de outros produtos, conferiu à cidade a função de entreposto comercial. (MONASTIRSKY, 1997, p. 25).

A extração e, mais tarde, o cultivo da erva-mate, foi a atividade econômica que lentamente passou a dominar a região, seguida da exploração da madeira. O ciclo da erva mate e da madeira, como é conhecido o período de apogeu dessas atividades, que tem seu início na primeira metade do século XVII e seguiu até a década de 1930, “criou cidades, ampliou fronteiras [...] foi o mate quem determinou o

surgimento da indústria no Paraná, rompendo com a estrutura escravagista." (FERREIRA, 1999, p. 47).

A Ponta Grossa do início do século XX seguiu o processo de transformação do Paraná e passou de "camponesa" a "princesa", tornando-se "o mais vibrante núcleo urbano não só dos Campos Gerais como de todo o interior paranaense." (BUCHOLDZ, 2007, p. 65).

Esse processo se intensificou a partir da implantação da ferrovia [41], ocasionando um rápido processo de modernização da cidade, com a circulação de mercadorias e a vinda de imigrantes[42]. A professora Guisela Chamma (1988, p. 45) descreve a sociedade pontagrossense, do início do século XX, como um ambiente bastante segregado:

> De um lado os povoadores e seus descendentes, frios e orgulhosos, de outro os imigrantes recém-chegados [...] arredios e desconfiados. De tudo isso resultou uma sociedade difícil no relacionamento [...]. Casamentos só entre famílias muito conhecidas [...], assim a sociedade ponta-grossense inicia o século XX como uma elite representada talvez pelas maiores fortunas da Provincia formando uma verdadeira classe senhorial e que centralizava o poder nos Campos Gerais.

Com a ferrovia e sua intensa circulação de mercadorias e pessoas, foi possível o desenvolvimento urbano de Ponta Grossa. A integração possibilitada pelo transporte ferroviário incentivou a instalação de pequenas e médias empresas que beneficiavam, armazenavam e comercializavam os produtos transportados pela linha férrea. Outro fator que contribuiu para a modernização da cidade foi a instalação da Rede Ferroviária, importante empresa da época, que trouxe uma grande infraestrutura à cidade. Além de sua própria estrutura que absorvia um grande número de trabalhadores, acomodados em vilas operárias, próxima à

[41] "A implantação da ferrovia no Paraná iniciou-se em 1880, com a construção do trecho entre Curitiba e a cidade portuária de Paranaguá [...] Após a inauguração da linha, a concessão foi transferida para a *Compagnie Génerale des Chemins de Fer Paraná,* de capital francês, a qual construiu o ramal Morretes-Antonina, em 1892, e prolongou a linha tronco, primeiro até Porto Amazonas, depois até Ponta Grossa (1984). Esta linha tinha como objetivo inicial a ligação dos portos com o interior, em razão da expansão do povoamento do estado e para atender a demanda crescente de produtos exportáveis (erva-mate e madeira). Em 1902, as ferrovias paranaenses foram encampadas pelo governo da União, que constituiu a Estrada de Ferro Paraná, posteriormente arrendada à Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande." (MONASTIRSKY, 2001, p. 39).

[42] São principalmente poloneses, italianos, alemães, austríacos e russos. Num primeiro momento esses imigrantes dedicaram-se a agricultura, mas devido às transformações sociais, pouco a pouco vão se inserindo em outras atividades o que fez surgir na cidade olarias, casas de fundição e casas comerciais. (PAULA, 2001, p. 56).

Estação Ponta Grossa[43] foram surgindo hotéis, pensões, bares, restaurantes, lojas de varejo e outros, a fim de atender aos visitantes. Assim,

> mesmo com uma população acanhada, em torno de 10 mil habitantes, Ponta Grossa logo aderiu aos padrões da modernidade. Rapidamente as ruas centrais da cidade foram calçadas e ganharam, a partir de 1905, iluminação elétrica. As comunicações se tornaram mais ágeis com o uso do telégrafo e do telefone. Os automóveis, a subir e descer as ladeiras da área central, passaram a dividir espaço com as charretes e os carroções, que representavam um passado que se esvaía. As chaminés das fábricas espalhavam a fumaça do progresso, num tempo em que a ecologia era ainda um conceito conhecido por poucos. Os operários, os colonos e os viajantes que não paravam de chegar à cidade compunham o quadro dos novos personagens que acompanhavam a emergência desse novo momento. (BUCHOLDZ, 2007, p. 65).

Já na década de 1930, considerada o auge da economia de Ponta Grossa, a cidade alcançou uma taxa de urbanização que ultrapassava os 75%. (CHAVES, 2001, p. 43). Esse avanço demandava uma educação que acompanhasse o desenvolvimento da cidade. Tal questão será abordada no item a seguir.

2.1.1 A educação em Ponta Grossa inserida no contexto histórico-político

O movimento de transformação e crescimento pelo qual passou o município de Ponta Grossa, especialmente nas primeiras décadas do século XX, também repercutiu no campo educacional e, de acordo com Chaves (2001, p. 70), foram muitos os grupos e colégios que se estabeleceram na cidade. Educandários particulares, públicos, religiosos, profissionalizantes e comunitários em grande quantidade.

Antes disso, a cidade contava com várias escolas particulares, que eram organizadas e funcionavam na casa do próprio professor. Como podemos citar:

> [...] a casa da professora Zulmira Maciel em 1866; a de Agostinho Martins Colares; dos irmãos Alzira Braga dos Santos Ribas e do padre João Braga que, em 1876, lecionou numa sala de aula próxima à Catedral de Ponta Grossa. A partir de 1889, o número de casas-escola particulares cresceu, quando foram criadas as seguintes escolas: a do Professor João de Barros na rua Pinheiro Machado; a de Celina Silva, na rua Sant'Ana e a do professor Antônio Pedro Hoffmann, na rua Paula Xavier, onde lecionava pela manhã e à tarde dava aulas no lugar onde atualmente se encontra o Clube Operário de Vila Oficinas, onde funcionava uma escola conhecida como Colégio Alemão. [...] a escola do professor Alfredo Luiz de Oliveira Cercal, auxiliado por sua esposa Maria Cercal. [...] Em 1890, o professor

[43] Estação de passageiros, anexa à linha da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, inaugurada em maio de 1907.

> Augusto Bruening abriu sua escola na rua do hospital, hoje Francisco Burzio. (NASCIMENTO, 2012, p. 28-29).

Seguindo o ideário liberal do projeto dos republicanos “a instrução tinha um lugar de destaque, sendo compreendida como um instrumento indispensável para a consolidação da República.” (NASCIMENTO, 2012, p. 26). Lentamente vários grupos escolares foram implantados na cidade de Ponta Grossa, “[...] nada menos de 28 estabelecimentos de ensino, contados os estaduais, municipais e particulares” (VICTOR, s.d., apud NASCIMENTO, 2012, p. 29).

Dentre eles, como já destacamos no Capítulo 1, é possível citar o Grupo Escolar Senador Correia[44], a Escola Normal, o Ginásio Regente Feijó, a Escola Alemã, o Colégio São José, o Colégio São Luiz, o Colégio Sagrada Família, o Ginásio Sant’Anna, a Academia Pontagrossense de Comércio, a Escola de Trabalhos Rurais Augusto Ribas, a Escola Profissional Ferroviária Coronel Manuel Tiburcio Cavalcanti.

Dentre os educandários acima citados, podemos perceber a influência católica que, segundo Zulian (2001, p. 342) era um “contraponto às concepções de ciência e educação laicas”. Segundo a mesma autora, a “finalidade básica das escolas paroquiais seria oferecer aos meninos uma instrução elementar que permitisse assimilar melhor os conceitos do catolicismo”. Nesse sentido:

> pode-se observar que a Igreja, no período, lutou para que seus valores continuassem a ser assimilados tanto na família quanto na escola. Paróquias, colégios e novas associações religiosas tiveram um papel significativo no processo de construção de uma nova identidade católica. (ZULIAN, 2001, p. 344).

Paulatinamente, várias escolas vão sendo construídas, caracterizando a cidade como um polo educacional e com a projeção da cidade no cenário estadual, destacando-se nos setores econômico e social, pois a burguesia local desejava expandir ainda mais a educação, com a ampliação da rede pública de ensino

[44] “Somente em 1912, foi inaugurado o primeiro Grupo Escolar, inicialmente chamado Grupo Escolar n.2, e, mais tarde, passou a se chamar ‘Senador Correia’. Foi o primeiro grupo escolar preparado para atender aos alunos nos moldes republicanos, com ambientes apropriados e também com espaços e mobílias adequadas para que os professores pudessem trabalhar [...] O Colégio Estadual Senador Correia foi o primeiro grupo escolar de Ponta Grossa, criado pela Lei n° 1201, de 28 de março de 1912. Essa escola nasceu da fusão de duas outras escolas isoladas, localizadas no centro da cidade, sendo oficialmente reconhecida em 18 de maio de 1912, com a denominação de ‘Casa-Escolar Senador Correia’, pelo Decreto n° 324, de 13 de abril de 1912. O prédio possuía 5 salas de aula, a sala da direção e uma pequena sala para as demais atividades.” (NASCIMENTO, 2004, apud NASCIMENTO, 2012, p. 27).

primário e secundário e, por conseguinte, na formação de professores. Essa classe dominante tinha o apoio político da época, que seguia articulando o município, o estado e a federação, na chamada Era Vargas, ou Estado Novo, como comentam Carneiro e Oliveira (2005, apud CARVALHO, 2010, p. 59):

> [...] a gestão municipal do político Albary Guimarães [...] No advento do Estado Novo [...] inseriu na política paranaense - no caso, a política local ponta-grossense [...] estrutura política da gestão do Interventor Federal Manoel Ribas, formando um corpo orgânico, sistemático e dinâmico das relações de poder entre a governamentalidade municipal de Ponta Grossa e a interventorial do Estado do Paraná [...].

Durante a gestão do referido prefeito, reconhece-se as possibilidades de melhoramentos nas condições do ensino público na região, realizados no sentido da política educacional do governo Vargas, já que a “Pedagogia do Estado Novo” tinha como principais objetivos o combate ao analfabetismo; a instrução agrícola e rural para a população do campo e do interior dos Estados; o ensino técnico-profissionalizante aos habitantes das cidades e a educação universitária para as elites. (SHEEN, 1986, p. 76). Desse modo, interessa destacar como se deu o processo de interiorização do ensino superior no Estado do Paraná.

2.1.2 Interiorização do Ensino Superior

A segunda metade do século XX, foi um período de interiorização do Ensino Superior, visto que o Brasil carecia de uma tradição universitária. Esse contexto, aliado à expansão do ensino secundário, estimulou a multiplicação de faculdades isoladas no interior do estado do Paraná, fora da área de abrangência da capital.

> [...] na década de 40, a pressão pela expansão do ensino era extremamente forte, e os modelos existentes para os campos novos de estudo em filosofia, ciências e letras eram os do próprio Colégio Pedro II e alguns bons colégios secundários e o das grandes escolas normais ou institutos de educação estaduais de preparo do professor primário. Sob estes modelos
> é que se expandiram as faculdades de filosofia, ciências e letras, enquanto as escolas de economia também criadas na época, tomaram o modelo das escolas de direito que, também elas entraram em expansão explosiva. (TEIXEIRA, 1989, apud SILVA, 2002, p. 26).

Essa pressão para o desenvolvimento do ensino, aliado ao processo de transição da sociedade pontagrossense, de agrária para uma sociedade urbana e

industrial, e com ela a maior complexidade da estrutura de classes e o crescimento pela demanda de uma força de trabalho qualificada, foram fatores determinantes na configuração da educação e que contribuíram para o processo de criação de um estabelecimento de ensino superior na cidade. Assim, os filhos da burguesia, que não tinham interesse ou oportunidade de se deslocarem da cidade e da região para centros maiores, como Curitiba, São Paulo ou Rio de Janeiro, poderiam realizar na cidade os seus estudos de nível superior. A implantação do ensino superior passou a ser uma prioridade dos pontagrossense, no intuito de consolidar o desejo de tornar a cidade um centro cultural. Isso fica evidenciado na seguinte passagem do jornal Diário dos Campos, de 27 de abril de 1939:

> [...] Ponta Grossa vinha reclamando, desde algum tempo, a criação de uma casa de ensino, onde os alumnos que completassem o curso gymnasial e desejassem abraçar a profissão de pharmaceutico ou dentista, os quaes, anualmente tinham que transferir-se para Curityba ou São Paulo, e alli entregar-se ao prosseguimento dos estudos num curso demorado, e além do mais dispendioso, não só pelo elevado das mensalidades com, ainda, pelo custo de hospedagem e extraordinários de que aqui naturalmente ficariam dispensados porque estariam em suas próprias casas. (DIÁRIO DOS CAMPOS, 1939, apud FRASSON, 2011, p. 4).

O desenvolvimento social (econômico, político e cultural), o aumento populacional de cerca de 150% nas três primeiras décadas do século, já que em 1910 contava com 15.000 habitantes, passando para 38.417 habitantes em 1940 (PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA, 2009 apud CARVALHO, 2010, p. 57), o interesse de grupos que detinham o poder econômico e político em implantar o ensino superior e a interiorização desse nível de ensino, com a criação de faculdades em localidades onde se encontrava em funcionamento o ensino de 1° e 2° graus e o preparo de mão-de-obra para trabalhar com as novas tecnologias (SILVA, 2002, p.160), auxiliaram na implantação do ensino superior em Ponta Grossa, pois houve um período de expansão de Faculdades de Filosofia, Direito e Ciências Econômicas, no interior do Estado.

No estado do Paraná foram criadas, inicialmente, quatro Faculdades de Filosofia nas décadas de 1950 e 1960, sendo a primeira em Ponta Grossa em 1950, no mesmo ano em Londrina, depois em União da Vitória (1956) e, posteriormente, a Faculdade Estadual de Filosofia e Letras de Maringá, criada em 1966.

Carvalho (2011, p. 62) destaca que,

> com a criação das Faculdades de Filosofia, houve a implantação dos cursos de formação de professores no Brasil, como parte de uma política nacional-desenvolvimentista ligada a interesses político-econômicos nacionais e internacionais da sociedade capitalista, à qual a sociedade brasileira vinha sendo enquadrada.

O estabelecimento de faculdades no Estado do Paraná, especialmente a de Ponta Grossa, adveio dos anseios da classe dominante, permeados por interesses econômicos e políticos ressaltados pela posição geográfica da cidade, nesse momento já constituída como um entroncamento rodoferroviário. Contudo, Silva (2002, p. 163) considera que "a criação da FAFI[45], embora se apresente como concretização de interesses elitistas, neste momento não representou um atraso à Ponta Grossa, pelo contrário, foi uma atitude aberta ao progresso social e à mudança."

2.1.3 Ponta Grossa e o Ensino Superior: criação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa

Vale destacar que, considerando todo o investimento na educação, a classe dominante pontagrossense que buscou a implantação de uma instituição de ensino superior foi a que delineou o perfil da Escola de Ensino Superior, que Carvalho (2011) denomina de "Faculdade Tropeira". A autora destaca que

> condições históricas [foram] responsáveis pelas peculiaridades regionais, como a presença de uma mentalidade conservadora presente na formação da sociedade ponta-grossense [...] O que se evidencia na postura política das lideranças locais quando da criação da FEFCL-PG, assim como, na postura profissional assumida pelos professores da instituição, no período estudado, de 1950 a 1970.

A articulação entre a sociedade campeira, que exercia também atividades urbanas e que detinha o domínio financeiro, e os representantes políticos da região para a criação de uma instituição de ensino superior se consolidou com a criação, pelo Decreto Estadual n° 8.837, de 8 de novembro de 1949, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FEFCL-PG). Assim "estava inaugurada a era do ensino superior no município e na vasta área de influência geo-educacional exercida por Ponta Grossa". (UEPG, 1972, p.5). Sobre isso, Silva (2002, p. 164) destaca que:

[45] A autora denomina FAFI, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa.

> em 12 de novembro de 1949, quando promoveu-se, no Salão Nobre do Colégio Estadual Regente Feijó, a instalação solene da escola de ensino superior no governo de Moyses Lupion e a indicação do nome do professor Joaquim de Paula Xavier ao cargo de diretor da Faculdade, deixando evidente que essa ação política encontrava-se intrinsecamente relacionada à sociedade campeira, pois os primeiros professores lotados na Instituição tinham seus nomes ligados aos antigos fazendeiros da região, denotando que a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras não representava uma aspiração da sociedade como um todo e sim de um determinado grupo que exercia o poder econômico, agregando a esta parentes ou elementos da própria aristocracia.

O cronista Guaracy Paraná Vieira expõe em sua crônica intitulada Cidade Universitária, disponível no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa de 1967, a importância desse feito:

> [...] Através dos anos os estabelecimentos de ensino, institutos públicos e particulares, os centros de cultura, os de arte, em toda as suas expressões, vieram preparando o terreno onde a tradição cultural do nosso povo floresceu exuberante e fecunda na sementeira plantada carinhosamente pelos mestres ilustres de muitas gerações, quais pomicultores do intelecto na missão sublime de produzir frutos sazonados com que se haveriam de nutrir as populações que no roteiro da história princesinha forjaram seu progresso.
> Data de 1937 a primeira tentativa de instalar uma unidade de ensino superior, em nossa cidade. Graças à influência do então Prefeito Municipal, Sr. Albary Guimarães, e o movimento reivindicatório dos intelectuais e classe estudantil, o então Interventor Manoel Ribas, de honrosa e saudosa memória, criou em Ponta Grossa uma Faculdade de Farmácia e Odontologia [...]
> Contudo, circunstancias adversas e injunções de várias naturezas invalidaram o esforço comum, pois quando se preparava para formar sua primeira turma de farmacêuticos e dentistas, a faculdade foi fechada por falta de reconhecimento do então Ministro da Educação e Saúde.
> Mas a semente lançada em terreno fértil e adubada pelo espírito idealístico germinaria mais tarde, com a criação e instalação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, hoje de tão gloriosas tradições. O feito data de 1951 e foi estabelecimento pioneiro que abriu a trilha gloriosa e nobre por onde hoje se desenvolvem as raízes da nossa futura Universidade.

Assim se dá a criação da FEFCL-PG, que recebe a autorização de funcionamento pelo Decreto Federal n° 28.169, de 1º de junho de 1950, conforme destacamos a seguir:

> Artigo Único. É concedida autorização para funcionamento para os cursos de Letras Neo-Latinas, Matemática e Geografia e História, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, mantida pelo Govêrno do Estado, com sede em Ponta Grossa, no estado do Paraná. (FEFCL, 1950 apud CARVALHO, 2011, p. 64).

Nesse período de implantação da FEFCL, na cidade de Ponta Grossa, ocorria no cenário nacional a reorganização da Faculdade de Filosofia, que teve início com o Decreto-Lei nº 1.190, no qual se indicava como proposta de formação de professor, o chamado “esquema 3+1", que “consistia na habilitação docente dos novos professores por uma formação pedagógica em sobreposição à formação científica”. (CARVALHO, 2010, p. 80). Esse modelo de formação apresentava algumas características como o predomínio do conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico e a dicotomização teoria-prática. Vale destacar que os docentes universitários, em sua maioria, eram profissionais liberais, portanto bacharéis.

Isso também foi reproduzido nos três cursos da FEFCL-PG, ou seja, um corpo docente formado basicamente por bacharéis, na maioria provenientes de famílias da classe dominante pontagrossense. De acordo com Carvalho (2010, p. 83), “na composição do 1° quadro docente, contou-se com 12 professores, sendo apenas dois licenciados em Letras Neolatinas [...] ainda entre esses, alguns não atendiam o quesito básico de formação: ter cursado na graduação a disciplina correspondente à cadeira assumida”.

Sendo assim, o quadro de professores não atendia as exigências legais do Ministério de Educação e Saúde, como podemos observar no trecho do relatório:

> Para reconhecimento de seus cursos de Geografia e História, Letras Neo-Latinas e Matemática, verificamos, ao apreciar o presente processo às fls. 491/496, que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, a exceção do item f (corpo docente), atendia todas as demais exigências do art. 4° do Decreto-Lei 421, de 11 de maio de 1938, daí o expediente de fls. 497, agora respondido [...]. (Relatório 1° semestre 1952, apud CARVALHO, 2011, p. 84).

Apesar de Carvalho (2010) apontar um total de doze professores que compunham o quadro de docentes na FEFCL, encontramos nos documentos o nome de apenas onze docentes que atuavam no ano de 1950, sendo eles: Estevan Zeve Coimbra, Dulce Paula Xavier, Frei Ambrósio Zanatto, Paschoal Salles Rosa (docentes do Curso de Letras Neolatinas); Fernando Machuca, Joaquim de Paula Xavier, Faris Antonio Salomão Michaelle, Mena Barreto (docentes do Curso de Geografia e História); Eurico Taques Guimarães, Orlando Justus, Leônidas Justus (docentes do Curso de Matemática). (UEPG, 1984, p. 3). Em 1952, a FEFCL passa a exercer suas atividades em um novo local e não mais nas dependências do

Colégio Estadual Regente Feijó. Muda, portanto, suas instalações para o edifício do Colégio Sant'Ana, situado na esquina da Praça Barão do Rio Branco. (UEPG, 1984, p. 3).

A fim de adequar o quadro de docentes e obter a autorização de funcionamento do Curso de Didática, em 1953, a FEFCL contava com 27 professores, sendo cinco novos profissionais para atuarem nas disciplinas de conteúdo histórico e geográfico e oito professores para o Curso de Didática, como se verifica no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Docentes da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras – 1953.

Continua

DOCENTES	FORMAÇÃO
Adelaine Thomé Chamma	Licenciada em Matemática
Amilcar da Serra e Silva	Bacharel em Engenharia Civil
Bady Nasser	Bacharel em Medicina
Bruno Enei	Doutor em Letras – Universidade de Florença –Itália
Eduardo Francisco Machado	Licenciado em Matemática
Ernani Guimarães Vianna	Bacharel em Engenharia Civil
Estevão Zeve Coimbra	Bacharel em Direito
Eurico Batista Rosas	Bacharel em Engenharia
Faris Antonio Salomão Michaelle	Bacharel em Direito
Fernando Machuca	Bacharel em Farmácia
Gabriel de Paula Machado	Bacharel em Farmácia
Herculano Torres Cruz	Bacharel em Direito
Joaquim de Paula Xavier	Bacharel em Medicina
José Pinto Rosas	Bacharel em Medicina
Josefina Ribas Milléo	Licenciada em Geografia e História
Leonidas Justus	Bacharel em Engenharia Civil
Manoel Grott	Formado Escola Superior de Guerra
Maria Biancarelli Enei	Láurea em Línguas Clássicas
Nicolau Meira de Angelis	Professor Secundarista – Escola Normal
Nivon Weigert	Bacharel em Direito

Olímpio de Paula Xavier	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais
Paschoal Salles Rosa	Licenciado em Letras Neolatinas
Pe. Francisco Biermann	Filosofia, Teologia e Pedagogia
Pe. Francisco José Soczek	Formado em Filosofia e Teologia
Pe. Miguel Soaki	Filosofia, Pedagogia e Teologia
Raul Pinheiro Machado	Bacharel em Direito
Sylvio Luiz Zan	Bacharel em Engenharia Civil

Fonte: Relatório 1° semestre 1953. (FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA, 1953, apud CARVALHO, 2010).

Conforme o Decreto nº 32.242, de 10 de fevereiro de 1953, os Cursos de Letras Neolatinas, Geografia e História e Matemática foram reconhecidos pelo Governo Federal e, ainda, na mesma data, através do Decreto nº 32.243, é concedida a autorização de funcionamento do Curso de Didática. (UEPG, 1984, p. 4).

De acordo com a legislação educacional vigente, após a conclusão do curso de bacharelado, o profissional poderia fazer o Curso de Didática, cujo objetivo era proporcionar uma preparação para o exercício da atividade docente. Na FEFCL – PG, esse curso entrou em funcionamento pela aprovação do Parecer n° 348, de 10 de novembro de 1952, pela Comissão de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, conforme argumento exposto do relatório de 1952:

> Assunto: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Paraná – Autorização para funcionamento do Curso de Didática (Processo n° 62 511/52). [...] O Governo do Paraná, na forma da lei, requer autorização para instalar o curso de Didática. [...] A necessidade do curso é decorrente da própria existência dos cursos de Bacharelado da Faculdade, uma vez que só terão integração profissional os bacharéis que realizarem o curso de Didática. (Relatório 2º semestre apud CARVALHO, 2010, p. 115).

Carvalho (2010, p. 115) analisa o currículo do curso de História e Geografia, e assim se posiciona:

> O Curso de Didática, desarticulado das disciplinas de conteúdo específico, compreendia uma parte de fundamentação pedagógica, distribuída em cinco disciplinas, e uma parte de Didática Geral, complementada pela Didática Especial para as áreas contempladas nos cursos de bacharelado da FEFCL-PG. Com a duração de um ano e carga-horária total de 400 horas, o curso compreendia quatro disciplinas consideradas de formação pedagógica – Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos

> Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. A essas disciplinas era atribuída mais de 60% da carga horária total do curso, e 40%, o que equivale a aproximadamente 150 h/a, era para a formação didática, prevista na forma teórica – na disciplina de Didática Geral, com 36 h/a reservadas para a aplicação dos conhecimentos didáticos, às especificidades das áreas de Geografia e História.

Apesar desse distanciamento entre a formação específica do bacharel e a fundamentação pedagógica, conseguida ao se cursar um ano de Didática, o "esquema 3+1" foi o modelo de formação dos profissionais que atuaram como docentes, por várias décadas no Brasil. Em Ponta Grossa, na década de 1950, os bacharéis formados em um dos cursos oferecidos pela FEFCL-PG (História e Geografia, Matemática e Línguas Neo-Latinas) poderiam optar por cursar mais um ano de Didática e, assim, tornar-se-iam licenciados. Em 1956, através do Decreto nº 39.331, de 8 de junho de1956, o Curso de Didática é reconhecido. (UEPG, 1984, p. 5).

Em 1960, a FEFCL muda novamente de endereço, desta vez para o edifício situado na Praça Santos Andrade, local onde possui seu campus central atualmente, pois "para trabalhar com a formação de professores passou a necessitar de espaço físico, material didático, laboratórios e professores qualificados na área das licenciaturas." (SILVA, 2002, p. 170). Foi nesse contexto que foi criado o Curso de Pedagogia na UEPG.

2.1.4 O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ainda seguindo a legislação vigente, que propiciava a criação de variadas seções na faculdade, foi autorizado pelo Governo Federal, através do Decreto n° 111, de 6 de novembro de 1961, o funcionamento do Curso de Pedagogia, na FEFCL-PG. O objetivo desse curso era formar profissionais para atuar no Curso Normal. (MAINARDES; MASSON, 2009, p. 172). Esse fato foi descrito na ata n° 49 da Congregação (órgão superior de direção pedagógica e didática da Faculdade), em 16 de novembro de 1961, a qual relata:

> Passa-se, então, ao segundo assunto da Ordem do Dia, relativo ao funcionamento dos Cursos de pedagogia e letras Anglo-Germânicas. O Sr. Presidente informa ao plenário haver tido conhecimento, por fontes extra-oficiais, que o Ministério da Educação e Cultura autorizou o funcionamento dos referidos cursos. (FEFCL, 1961, [s.p]).

Apesar da autorização de funcionamento obtida em 1961, o Curso de Pedagogia obteve seu reconhecimento apenas no ano de 1968, através do Decreto nº 62.690, de 16 de maio de 1968, funcionando com habilitação em Magistério de 2º Grau. (SCHMIDT, 1997, p. 112).

Para compor o corpo docente do Curso de Pedagogia são destinados professores que desenvolviam suas atividades no Curso de Didática, bem como havia propostas de novos professores para comporem o quadro, conforme o Parecer nº 157, da Comissão do Ensino Superior:

> A indicação da professora Nelsina Elisena Damo Comel para a História da Filosofia da Educação é de ser aceita, tendo seus diplomas de bacharel em Direito e Licenciatura em Filosofia, devidamente registrados. Para História da Educação e Educação Comparada foi indicada a Professora Guísela Veleda Frey Holzmann, com seus diplomas de Cursos Superiores, registrados no D.E.Su. e com atividade magisterial de História da Educação no Instituto de Educação de Ponta Grossa. [...]. (UEPG, 1984, p. 6).

Assim em 1962, teve início a primeira turma do Curso de Pedagogia da então Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa. De acordo com o Livro de Relatório do 2° semestre de 1962, a turma composta por 19 acadêmicas[46], fazia um curso em período noturno que se organizava da seguinte forma:

[46] A partir da segunda metade do século XX, que as mulheres tomaram as Escolas Normais e as salas de aulas quase que por completo, isso deu-se quando as mulheres perceberam a oportunidade de poder deixar as fronteiras do mundo doméstico e adentrar a esfera social. Nesse sentido, o magistério e a enfermagem foram as primeiras profissões, teoricamente de maior prestígio, em que elas foram aceitas. “O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar” (ALMEIDA, 2006, p.77).

QUADRO 2 – Disciplinas ofertadas no Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa – 1962.

Horário e Disciplinas do Curso de Pedagogia – 1962					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
19h	Psicologia Educacional			História da Filosofia	Psicologia
19h50	Biologia Educacional		Biologia	Complementos da Matemática	Biologia
20h40	Sociologia	Sociologia	Psicologia	Sociologia	História da Filosofia
21h30	Complementos da Matemática	História da Filosofia	Matemática		

Fonte: Livro de Relatório - 2° semestre de 1962. (FEFCL, 1962).

De acordo com esse primeiro registro do Curso de Pedagogia, atuavam como docentes quatro professore[47]: Pe. Miguel Soaki, que lecionava Psicologia Educacional, Pe. Paulo Xavier Machado, que lecionava Sociologia, Ernani Guimarães Vianna, que lecionava Complementos da Matemática e Nelsina Damo Comel, que lecionava História da Filosofia.

A partir dessas informações, podemos destacar duas considerações: a primeira, é que atuavam no curso professores de outras seções, como a de Didática, por exemplo, a segunda, é a atuação de dois docentes religiosos, refletindo o contexto nacional da educação das décadas de 1950 e 1960, quando:

> [...] os debates em torno da formação de professores estão marcados pelas disputas entre educadores liberais e católicos, ou seja, por projetos diferenciados para o desenvolvimento da sociedade brasileira, para a educação e para a formação de professores [...]. (SILVA, 2007, p. 262).

[47] A formação dos quatro docentes que iniciaram as atividades no Curso de Pedagogia era a seguinte: Pe. Miguel Soaki formado em Filosofia, Teologia e Direito Canônico, e em Pedagogia e Direito; o professor Ernani Guimarães Vianna era formado em Engenharia Civil; a professora Nelsina Elizena Damo Comel era formada em Direito e em Filosofia. Quanto ao Pe. Paulo Xavier Machado, não encontramos registros sobre sua formação. (UEPG, 1984).

A Igreja Católica atuou no campo educacional para garantir a transmissão de sua visão de mundo e frear a crescente laicização e a centralização do poder do Estado sobre a educação.

No momento de criação do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ponta Grossa, estava em vigência o Parecer n° 251/62 do Conselho Federal de Educação, o qual previa a formação do bacharel que seria o especialista em educação e o licenciado que seria o professor da Escola Normal. É nesse contexto, impregnado pela dicotomia entre bacharelado *versus* licenciatura, que o Curso de Pedagogia iniciou suas atividades.

Da primeira década de funcionamento do curso, foram encontrados, neste estudo, poucos registros de sua organização, apenas algumas atas, alguns processos de reorganização curricular e os anuários da UEPG que apresentam a matriz curricular, a organização do curso e, em alguns, as ementas das disciplinas. Entretanto, um breve relato histórico feito pela coordenação do curso, em 1996, apresenta algumas informações.

O referido histórico foi elaborado pela coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia, a professora Neiva de Oliveira Moro, no momento da organização da proposta de reformulação do curso a ser implantada em 1997. Moro (UEPG, 1996, p. 7) explica que desde sua criação até o momento do reconhecimento do funcionamento do Curso de Pedagogia, concedido pelo Decreto n° 62.690, de 10 de maio de 1968, havia a oferta apenas da habilitação em Magistério de 2º Grau, conforme nomenclatura da época.

O direito ao magistério primário se apresentou, no contexto nacional, como um impasse: quem pode mais pode também menos? Quem prepara o professor primário também pode ser professor desse nível de ensino? Esses questionamentos eram relevantes na medida em que a formação para o exercício do magistério primário não ficava garantida no Curso de Pedagogia, já que não existiam disciplinas que preparassem o futuro professor para isso.

Devido ao Parecer nº 252/69, do CFE, o qual fixou o currículo mínimo, bem como a duração do Curso de Pedagogia, e da Resolução n° 02/69, o Curso de Pedagogia foi reformulado e apresentou uma diversificação e especialização em termos de habilitações. Com o Parecer nº 252, houve a proposição da formação dos “especialistas” em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional, sendo que esta última tinha o reconhecimento da

profissão[48], em todo o país. Esse Parecer também aboliu a distinção entre o bacharelado e o licenciado em Pedagogia, resultando na obtenção de um único diploma, o de licenciado, apoiando-se na ideia de que "[...] quem ensina deve ser licenciado [...]." (DURLI, 2007, p. 33).

Schmidt (1997, p. 130) afirma que:

> esta segunda reformulação do curso de Pedagogia, sob a égide da Ditadura Militar, instituiu a divisão do trabalho dentro da escola, estratificando-se em funções específicas. De um lado, os especialistas assumem funções de planejamento global e organização, administração e controle do processo de produção escolar, e de outro, os professores assumem funções de planejamento e execução da tarefa pedagógica propriamente dita.

Enquanto o Curso de Pedagogia passava pelas reformulações dos pareceres federais, no fim da década de 1960, era criada a Fundação Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio da Lei n° 6.034, de 6 de novembro de 1969, sancionada pelo então Governador do Estado, Paulo Cruz Pimentel. A Fundação passou a incorporar a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica, a Faculdade Estadual de Odontologia, a Faculdade Estadual de Direito e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administrativas. (UEPG, 1972).

Em 1972 o Curso de Pedagogia da UEPG passou por uma reformulação curricular a fim de adequar-se aos dispositivos da Lei nº 5.540/68, que tratava da Reforma do Ensino Superior, e as requisições da Resolução nº 02/69, do Conselho Federal de Educação. (SCHMIDT, 1997 apud MAINARDES; MASSON, 2009, p. 173).

Moro (apud UEPG, 1996) contribui para explicitar essa reformulação:

> o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa sofreu profundas transformações a partir de 1972. Teve início o Curso em regime semestral de créditos, que foi implantado gradativamente. O currículo Pleno do Curso passou a ser composto por disciplinas fundamentais, do currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias, disciplinas complementares optativas e disciplinas eletivas. (UEPG, 1996).

[48] Decreto Federal nº 72.846, de 26 de setembro de 1973, que regulamenta a Lei 5.692/71. Art. 1º Constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

O Catálogo Geral[49] da Universidade Estadual de Ponta Grossa, de 1972, apresenta a estrutura do Curso, a qual oferecia as habilitações de Magistério (extensivo a todos os acadêmicos do curso) e mais uma das seguintes habilitações a escolher: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar (a habilitação Inspeção Escolar, embora autorizada, nunca funcionou). Essas habilitações foram reconhecidas pelo Parecer CFE nº 1.051/77, de 15 de abril de 1977. (MAINARDES; MASSON, 2009, p. 173).

As cinco habilitações tinham as mesmas disciplinas fundamentais, a saber: Filosofia I, Sociologia I e Economia I, que perfaziam um total de 9 créditos[50] ou 135 horas. As disciplinas do currículo mínimo eram comuns a todos os graduandos, considerando que o egresso poderia, após completar o curso, retornar e complementar sua formação com as demais habilitações. Dessa forma, os graduandos na habilitação Magistério perfaziam 126 créditos ou 2.400 horas, já quem optava pela Supervisão Escolar cumpria 120 créditos ou 2.275 horas, quem escolhia Administração Escolar deveria fazer 131 créditos ou 2.445 horas, quem optasse pela Orientação Educacional implicava na realização de 130 créditos ou 2.445 horas e, ainda, quem optasse pela Inspeção Escolar faria 135 créditos ou 2.490 horas.

As normatizações do período compreendido entre os anos de 1939 a 1969 demonstram a identificação do Curso de Pedagogia com a formação de técnicos e especialistas em educação. Durli (2007) destaca que durante esse período, no que concerne ao aspecto legal, o Curso de Pedagogia esteve voltado para dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus.

Diante da proliferação de habilitações, o curso de Pedagogia sofreu, na década de 1970, fortes críticas daqueles que defendiam que o curso não tinha uma "especificidade, um domínio próprio e, portanto, [...] razão de ser". (UEPG, 1996, p.9). Embora existissem esses questionamentos e essa busca pela definição da

[49] O Catálogo Geral da Universidade é um documento que contém informações referentes aos cursos ofertados, às disciplinas, à carga horária, aos estágios, dentre outras informações. Neste trabalho, foram pesquisados os catálogos de 1972 a 2012.

[50] Com o sistema de créditos o acadêmico poderia "reduzir a duração de seu curso [...] e organizar seu próprio plano de curso", pois o aluno é quem estabelecia seu plano de estudos, considerando alguns pré-requisitos com base nas disciplinas obrigatórias e optativas do curso. (UEPG, 1972, p. 20).

identidade do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa o mesmo não sofreu grandes alterações no período.

Em 1977, as habilitações foram reconhecidas e regularizadas pelo Parecer n° 1.051, de 15 de abril de 1977, expedido pelo Conselho Federal de Educação e, em 1979, pela Resolução n° 35, de 19 de junho, foi oportunizado aos diplomados em outras licenciaturas fazer complementação de estudos em uma das Habilitações do Curso de Pedagogia, os quais poderiam cursar disciplinas do tronco comum e da parte diversificada da habilitação escolhida. Essa questão é explicitada no Catálogo Geral da UEPG, de 1981:

> Para completar o curso de Pedagogia com uma habilitação em Administração Escolar, Supervisão escolar, Inspeção escolar ou Orientação Educacional, o diplomado em outra licenciatura deverá integralizar sessenta e quatro créditos, num total de um mil duzentas e trinta horas-aula, em no mínimo quatro e, no máximo oito períodos letivos regulares. Ao licenciado será obrigatória a matrícula em disciplinas que totalizem no mínimo nove e, no máximo vinte e um créditos. (UEPG, 1981, p. 145).

Segundo Mainardes e Masson (2009, p. 173), desde o início da década de 1970 até o final da década de 1980, o Curso de Pedagogia da UEPG voltou-se para a formação de profissionais destinados às disciplinas pedagógicas do Curso de Magistério - 2º grau e, também, para as habilitações de Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Ainda segundo os autores, a duração do curso, nesse período, variou entre três anos (de 1976 a 1978) e três anos e meio (de 1979 a 1989), em regime semestral.

Enquanto isso, em nível nacional, Brzezinski (1996) e Silva (2006) afirmam que desde o final da década de 1970 havia a discussão sobre os estudos pedagógicos em nível superior, concentrando-se em torno dos seguintes temas: a) extinção ou não do Curso de Pedagogia; b) formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista; c) formação do especialista no professor ou do especialista e do professor no educador; d) formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação; e) formação mais teórica ou mais prática; f) adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos, dentre outros.

Nos anos finais da década de 1970 e nos anos iniciais da década de 1980, a sociedade brasileira passou por um período de sensíveis transformações no setor da política, fomentadas por discussões sobre a democracia e a efetiva participação da sociedade civil nas decisões sobre os rumos do país. No campo educacional,

surgiram grupos de educadores interessados em discutir essas questões mais gerais, com intenção de promover mudanças em todos os níveis da educação brasileira, inclusive no Curso de Pedagogia.

Santos (1999, p. 85) relata que “em 1989, no contexto do curso de pedagogia da UEPG, intensificaram-se discussões sobre o distanciamento da Universidade em relação à realidade concreta da escola e buscou-se romper com uma prática idealista e ou puramente tecnicista.” Esse pensamento advinha das discussões que giravam em torno do Curso de Pedagogia, principalmente os desencadeados pelos Movimentos de Educadores e pelas Associações, os quais almejavam fortalecer a identidade dos profissionais formados pelo curso, posta tantas vezes em discussão.

Segundo uma das coordenadoras do curso, “de 1972 a 1988 muitas modificações ocorreram no Curso de Pedagogia da UEPG, até que em 1989 com a Resolução Universitária n° 11, de 01 de agosto de 1989, foram estabelecidas as normas gerais para a montagem dos cursos de graduação para o Regime Seriado Anual.” (UEPG, 1996, p. 10). A partir dessa resolução, foi encaminhado ao Conselho de Administração da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela então coordenadora do Colegiado de Pedagogia, a professora Elisabeth Borsato, o projeto n° 2.831, o qual apresentava o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Habilitações, para vigência em 1990. Conforme Santos (1999, p. 85),

> a passagem do regime semestral para o anual impulsionou a revisão da grade curricular, não só na sua estrutura, como também quanto aos conteúdos. Esse repensar trouxe à tona os pontos críticos da relação teoria-prática: a separação entre disciplinas de Fundamentos, Metodologia e Prática de Ensino/Estágio; a falta de respaldo teórico para as questões emergentes no estágio; a dicotomia entre conhecimento na Universidade e conhecimento na escola; a falta de uma linha de trabalho dos Departamentos diretamente envolvidos com o curso.

Ainda, conforme a autora, para sanar esses problemas mencionados acima e formar um profissional fundamentado cientificamente seriam criadas novas habilitações. Então, no projeto do curso, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o pedagogo formado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, passou a sair habilitado para atuar em quatro áreas, de acordo com a Resolução CA nº 162, de 19 de dezembro de 1989. Tais habilitações eram: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Magistério das Séries Iniciais de

1º Grau, Magistério das Classes de Alfabetização, Magistério para Pré-Escola. No entanto, todos os acadêmicos saíam habilitados para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e, em relação as demais habilitações, ele deveria optar por apenas uma delas ao final do segundo ano do curso.

Nesse período foram suspensas, temporariamente, as habilitações de Administração Escolar, de Supervisão Escolar e de Orientação educacional, tendo sido retomadas no ano de 1991, devido às demandas das redes de ensino. (SANTOS, 1998 apud MAINARDES; MASSON, 2009, p. 174). Houve, também, uma mobilização por parte dos estudantes a fim de que as habilitações retornassem ao currículo, demonstrando as preocupações em relação ao campo de atuação do pedagogo.

O reconhecimento das habilitações de Magistério das Séries Iniciais de 1º Grau e Magistério para Pré-Escola ocorreu por meio do Parecer nº 232, de 10 de novembro de 1995, e pela Portaria do MEC nº 522, de 31 de maio de 1996. Em relação à habilitação de Magistério de Classes de Alfabetização, esta foi reconhecida apenas para fins de registro de diploma dos alunos que a cursaram, sendo cancelada a novos alunos. (PAPI, 2005, p. 102).

No mesmo projeto, aparecem os objetivos específicos das habilitações recém-criadas, bem como as disciplinas do currículo mínimo, comum a todos os graduandos, e as disciplinas específicas de cada uma das novas habilitações.

Nesse contexto, o foco central do Curso de Pedagogia passa a ser a docência. Santos (1998 apud MAINARDES; MASSON, 2009, p. 174) relata que se almejava “formar um pedagogo que tivesse uma compreensão mais abrangente da prática educativa e mais voltado para o magistério, já que até então o curso estava privilegiando uma formação mais específica, isto é, a tônica era formar o Supervisor Escolar, o Orientador Educacional e o Administrador Escolar.”

Segundo Santos (1999, p. 86),

> embora houvesse claramente a intenção de avançar e formar um novo educador, é necessário admitir a fragilidade da proposta ao separar o curso em habilitações distintas, perdendo-se mais uma vez a totalidade da relação finalidade – conhecimento – ação, já no processo de formação inicial. Reforça-se, nesse contexto, o isolamento de disciplinas específicas, a falta de trabalho coletivo, o caráter tecnicista e as visões dissociativa/associativa da teoria e da prática [...] A proposta também distanciou-se do posicionamento da

> CONARCFE [51] que enfatizava a "docência" como fio condutor da formação do educador [...].

Outro aspecto importante presente nesse projeto é a introdução da disciplina "Práxis Educativa", com a seguinte justificativa:

> A introdução da disciplina "Práxis Educativa" nas duas séries iniciais garantirá um espaço permanente de reflexão-crítica, resultado do confronto teoria e prática. Nesse confronto, os conhecimentos que fundamentam a ação dos educadores em formação, serão confirmados ou superados e, portanto, recriados, proporcionando realimentação para o acadêmico, para o professor e para o curso [...]. (SANTOS, 1999, p. 86).

Ainda, segundo Santos (1999, p. 86), a inserção dessa disciplina corresponde à proposta da Comissão Nacional da Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, a CONARCFE (1980/90), que apontava para a necessidade da interdisciplinaridade no curso. No entanto, "sua finalidade não foi atingida, pois ao se estruturar a práxis numa disciplina, fechou-se o espaço de reflexão e ação coletiva. A disciplina Práxis Educativa acabou também sendo confundida com mais um momento de estágio." (SANTOS, 1999, p. 86).

A análise de Freitas (1996) aponta que desde o primeiro decreto-lei de regulamentação do Curso de Pedagogia as dicotomias se faziam presentes como: o professor *versus* o especialista, o bacharelado *versus* a licenciatura, o generalista *versus* o especialista, o técnico em educação *versus* o educador, questões muito presentes no Curso de Pedagogia da UEPG.

No Catálogo Geral da UEPG, de 1992, reaparecem as Habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar que foram reivindicadas pelos acadêmicos no ano anterior sob a justificativa de elas serem fruto dessa demanda e virem ao encontro das vagas do mercado de trabalho que demandava os especialistas, bem como para "formar um profissional do magistério com competência técnica e consciência política, capaz de atuar cientificamente na realidade educacional em que está inserido." (UEPG, 1991, p. 3). Conforme Papi

[51] A CONARCFE, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, foi criada durante o I Encontro Nacional do Comitê Pró-Formação do Educador realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, como destacamos no capítulo I. "A CONARCFE foi criada num contexto de tensão entre educadores e representantes do poder educacional constituído (MEC). Os princípios, diretrizes e alternativas sobre as reformulações curriculares expressavam uma postura conflitante com o projeto dos órgãos oficiais, que conduziam o debate até aquele momento." (BRZEZINSKI, 1992, p. 79).

(2005, p. 102), tais habilitações voltaram a funcionar no Curso de Pedagogia através da Resolução CA nº 110, de 16 de agosto de 1991.

A reintrodução de tais habilitações no currículo do curso exigia como pré-requisito a comprovação de dois anos de experiência em magistério. Em relação à exigência de experiência Papi (2005, p. 102) afirma que:

> percebe-se, nessa exigência, uma certa incoerência [...], pois em se tratando da Formação Inicial em nível superior, não se pode compreender a sua dependência de um curso de formação de nível médio. É possível que o Curso de Pedagogia, para além das discussões sobre a posição menor que possa ocupar dentro da Universidade, fez questão de desvalorizar-se a si mesmo.

Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, foram feitas algumas adequações no currículo do Curso tendo como princípios norteadores a valorização do trabalho pedagógico, contemplando uma sólida fundamentação teórico-prática, assim como a inserção dos acadêmicos na realidade escolar. No processo de adequação da estrutura curricular do curso, já se considerou como foco central a Educação Básica (nomenclatura utilizada a partir da LDBEN nº 9394/96), como pode ser observado no Ofício nº 24/98:

> 1 – Educação Infantil que poderá acontecer em creches ou entidades equivalentes, atendendo crianças até 3 anos e a Pré-Escola, que atenderá crianças de 4 a 6 anos; 2 – Ensino Fundamental onde poderemos atuar nas Séries Iniciais; 3 – Ensino Médio – o Pedagogo atuando na área pedagógica. Por esta razão o título do curso deverá mudar para: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: Magistério para a Educação Básica. (UEPG, 1999).

Vale destacar que a reformulação feita no Curso de Pedagogia da UEPG no ano de 1996, foi decorrente de um processo de avaliações realizadas entre os anos de 1993 e 1995 e, ainda, do parecer avaliativo da perita do Conselho Estadual de Educação (em 1995) emitido no processo de reconhecimento das habilitações criadas na reformulação de 1989. (MAINARDES; MASSON, 2009, p. 175).

Conforme Mainardes e Masson (2009, p. 175), “o referido parecer indicou uma série de pontos problemáticos no currículo, infra-estrutura e corpo docente, que demandavam reformulações urgentes.” Assim, o curso passou a ter duração de quatro anos, voltado para a formação em Magistério das séries iniciais do 1º Grau e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.

No que se refere às habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Educação Infantil, Educação de Adultos e Educação Especial-Deficiência mental, estas poderiam ser cursadas após a graduação, na forma de complementação da formação, inclusive para qualquer licenciado. Vale destacar que o Curso de Pedagogia da UEPG habilitava professores para atuar no Ensino Fundamental desde 1990, desse modo, "como a formação do professor para os primeiros anos do Ensino Fundamental já vinha se efetivando desde algum tempo, a docência foi assumida como base da formação do pedagogo, em consonância com o princípio defendido pela ANFOPE desde 1983." (PAPI, 2005, p. 102).

Conforme o Catálogo Geral de 1997 ficou definido que:

> Para completar o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia e Habilitações, previstas pela Resolução nº 02, de 12 de maio de 1969, do Conselho Federal de Educação, o acadêmico deverá completar um currículo que compreende uma parte comum e uma parte diversificada composta de duas habilitações: Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. [...] O diploma do curso de Pedagogia compreende duas habilitações: Magistério das Séries Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, obrigatórias a todos os acadêmicos. (UEPG, 1997, p. 269).

Papi (2005, p.103) descreve que foi devido à necessidade de aprofundamento dos conteúdos e de melhor articulação entre teoria e prática que houve o aumento na duração do curso para, no mínimo, 2.800 horas conforme disposta no Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2[52].

As modificações, no âmbito do Curso de Pedagogia ocorriam no sentido de proporcionar avanços em relação ao fortalecimento da identidade do mesmo, entretanto, novos impasses surgiam pelo caminho, resgatando os questionamentos em torno do curso e dos profissionais por ele formado. Um desses impasses foi a Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de setembro de 1999, a qual tratou da regulamentação dos Institutos Superiores de Educação.

O Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, suscitou discussões em torno do Curso de Pedagogia, ao decretar que a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ser feita

[52] Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que 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>.

exclusivamente[53] em Cursos Normais Superiores. Assim, emergem apelos por parte dos estudantes para que as habilitações em Administração, Supervisão e Orientação componham o quadro curricular do curso, com o intuito de distinguir o Curso de Pedagogia do Curso Normal Superior. (MAINARDES; MASSON, 2009, p. 175).

Conforme Papi (2005, p. 104), com essa Resolução,

> os dois cursos ficaram equiparados, uma vez que o Curso Normal Superior formaria professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, essa formação aconteceria em menos tempo, fato esse que provocou discussões e reclamações dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEPG, que passaram a reivindicar mudanças na sua formação.

Desse modo, no currículo do Curso de 1999, voltaram a serem oferecidas as habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, para as quais era exigida a comprovação de, no mínimo, um ano letivo de experiência no magistério. O licenciado poderia completar seus estudos, ainda, com uma das seguintes habilitações: Educação Especial nas Áreas: Auditiva, Física, Mental e Visual; Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil, com 680 horas-aula cada uma, cursadas em, no mínimo, um ano letivo, ou seja, o quinto ano.

O descontentamento dos acadêmicos levou o Colegiado do curso a apresentar uma Proposta de Reformulação Curricular, no ano de 2000, realizando alterações curriculares, a fim de proporcionar formação para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. (PAPI, 2005, p. 105).

Assim, o Curso de Pedagogia, ao contemplar as habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, as quais passaram a ser trabalhadas conjuntamente numa mesma disciplina, adquire um diferencial em relação ao Curso Normal Superior. (PAPI, 2005, p. 104). Essa incorporação das habilitações em uma única disciplina no tronco do curso resultou na formação dos acadêmicos em gestão educacional, buscando atender tanto as demandas do mercado de trabalho, bem como os apelos dos acadêmicos. Nesse contexto, há que se destacar a necessidade do mercado de trabalho que já exigia um pedagogo que dominasse não apenas os fundamentos da docência, mas da

[53] O termo “exclusivamente” que aparece no parágrafo 2° do art. 3°, foi substituído pelo termo “preferencialmente” em redação dada pelo Decreto n° 3.554/2000, conforme já abordamos no Capítulo I.

organização da escola como um todo. Tais apelos demonstravam as incertezas que permeavam a formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia. Desse modo, os acadêmicos enviaram um pedido à coordenadora do Colegiado do curso, no ano de 2000, nos seguintes termos:

> Nós acadêmicas do Curso de Pedagogia, em vista da realidade posta, da necessidade de se formar um profissional apto ao que a Lei 9394/96 refere no seu artigo 64, e sentindo a mudança rápida e diferenciada do novo "Curso de Pedagogia" que a UEPG pretende fornecer e que vem se opor a realidade do atual curso o qual freqüentamos. Estamos nos sentindo excluídos e injustiçados como acadêmicos desta Universidade, visto que o futuro do curso dá privilégios, inclusive carga horária diferenciada do nosso curso. [...] Acreditamos que no atual contexto que nos cerca, somos fadados a sofrer as influências e determinações do governo [...]. (UEPG, 2000, [s.p]).

Diante dessa nova estruturação curricular, o Curso de Pedagogia da UEPG adquire outra nomenclatura a de "Licenciatura em Pedagogia - Magistério para a Educação Básica e habilitação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional."[54]

Conforme Mainardes e Masson (2009, p. 176), "essa reformulação constituiu-se apenas em um ajuste provisório para atender as necessidades dos alunos perante as mudanças legais." Ainda segundo os autores, "já no início de sua implantação, observou-se que havia uma série de problemas em sua estruturação curricular e que, portanto, uma reestruturação profunda se fazia necessária."

Porém, tendo em vista as discussões que se faziam presentes no contexto nacional em torno da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, optou-se por esperá-las, o que veio a acontecer somente no ano de 2006.

Até o momento da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tanto o Colegiado como os professores do Curso acompanharam esse processo permeado por embates e entraves.

A partir das discussões que resultaram nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de

[54] A nomenclatura do Curso de Pedagogia da UEPG até 1974 era "Pedagogia-Magistério", de 1975 a 1996 o Curso denominava-se "Licenciatura em Pedagogia e de Especialistas para as atividades de Administração, Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar", considerando que em alguns anos a designação é "Licenciatura em Pedagogia e Habilitações." Já em 1997 e 1998 denominava-se "Licenciatura em Pedagogia: habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau." (MAINARDES; MASSON, 2009, p. 173).

15 de maio de 2006, começa-se a se pensar na reestruturação do Curso, tendo em vista a complexidade que acompanha as DCNs. Tal complexidade é decorrente das discordâncias que permearam todo o seu processo de construção. De um lado a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia defendia a docência como base comum nacional na formação do pedagogo, ressaltando que o Curso não poderia assumir apenas a formação do especialista, uma vez que acentuaria, dessa forma, a fragmentação do trabalho. De outro lado, pesquisadores como Libâneo e Pimenta (1999, p. 249 apud MAINARDES; MASSON, 2009, p. 178) teciam críticas à proposta elaborada pela Comissão enfatizando "a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação."

Como se não bastasse as incongruências dentro do próprio movimento de educadores que lutavam há tempos pelas DCNs, em 2005 o CNE divulgou uma minuta de Resolução. De acordo com Scheibe (2007, p. 287):]

> a proposta veiculada foi amplamente rejeitada por não contemplar particularmente a reivindicação da superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado; e, ainda, por manter habilitações distintas para a formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A organização curricular proposta pelo Conselho reproduzia, na concepção das entidades organizadas, aquela de um curso normal superior, no qual a profissionalização do professor é compreendida, sobretudo como resultante de processo de capacitação técnica.

As mobilizações se acirraram a fim de que essa minuta não fosse homologada. Segundo Mainardes e Masson (2009, p. 180), "foi realizada, em Foz do Iguaçu, em 13 de abril de 2005, uma reunião com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia do Estado do Paraná com o objetivo de organizar um documento que apresentasse a posição das Instituições Superiores do Estado que ofertavam Cursos de Pedagogia." Ainda, de acordo com os autores, foi criado, nessa ocasião, o Fórum Paranaense dos Coordenadores de Curso de Pedagogia, o qual realizou vários encontros a fim de discutir a formação do pedagogo.

Mesmo diante das mobilizações em prol da não aprovação, o Parecer nº 5/2005 do CNE foi aprovado. Entretanto, em 2006, ele foi revisto e as DCNs para o Curso de Pedagogia foram aprovadas pela Resolução CNE/CP nº1/2006. Vale destacar que as DCNs são o resultado "da tentativa de incorporar as diferentes

concepções de formação que estiveram em disputa no período de negociação de sua formulação.” (MAINARDES; MASSON, 2009, p. 180).

Em relação à reformulação do Curso na UEPG, optou-se pela duração de quatro anos, o qual teve as seguintes finalidades:

- Formação de professores para o exercício de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Formação de professores para disciplinas pedagógicas do Ensino Médio (formação de professores).
- Formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (gestão educacional), previstas no Art. 64 da LDBEN 9394/96.

Assim, os campos de atuação do pedagogo foram definidos como:

- docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio;
- funções de organização e gestão de instituições e sistemas de ensino.

O Projeto Pedagógico elaborado em 2006, a partir das novas diretrizes, foi implantado em 2007. Esperava-se, com esse projeto, que o profissional formado no curso de Pedagogia tivesse

> a capacidade de construção de conhecimentos, habilidades e competências que lhe permitam a inserção no mundo contemporâneo, como docente/pesquisador/gestor/ de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos em instituições escolares e não-escolares. (UEPG, 2006, p. 171).

Para contemplar esse perfil, a proposta curricular foi estruturada a partir de três eixos, sendo eles: a docência, a gestão educacional, a pesquisa e prática pedagógica. As disciplinas que compuseram cada eixo estavam presentes em todas as séries do curso. (MAINARDES; MASSON, 2009, p. 183).

Em 2009 o Colegiado do Curso de Pedagogia da UEPG encaminhou uma solicitação a fim de que a denominação do Curso fosse alterada para “Licenciatura em Pedagogia”, constando no verso do diploma “linha de Formação em Magistério para a Educação Básica e Gestão Educacional”. Assim, através da Resolução CA nº 507, de 16 de novembro de 2009, é aprovada a alteração do Curso de Licenciatura

em Pedagogia-Magistério da Educação Básica e Gestão Educacional para “Curso de Licenciatura em Pedagogia.”[55] (UEPG, 2009).

Mainardes e Masson (2009, p.184) destacam alguns avanços em relação ao Projeto do Curso, tais como: a) a superação da fragmentação na formação do pedagogo pela inclusão dos fundamentos teórico-práticos concernentes à gestão educacional e à docência desde o início do curso; b) a criação de disciplinas articuladoras para cada ano, o que poderá contribuir para que as questões referentes ao planejamento e execução de ações educativas não sejam desenvolvidas em momentos distintos do curso e c) a inclusão do eixo Pesquisa e Prática pedagógica que culmina com a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso.

Entretanto, o Curso de Pedagogia da UEPG, passou a abranger uma formação ampla, isto é, além de formar para a docência, para a pesquisa e para a gestão educacional, tentando contemplar as temáticas indicadas nas DCNs, a proposta curricular incluiu disciplinas de Pedagogia Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Língua Brasileira de Sinais, Ludicidade Corporeidade e Arte e, ainda, disciplinas de diversificação ou aprofundamento como Cidadania e Sociedade[56], Educação em Espaços Não-Formais, Educação no Campo, Oficinas de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino, Tecnologia da Informação e Comunicação[57]. Diante desse leque de abrangência, a formação dos acadêmicos acabou por ser diluída, sobrecarregando-os de disciplinas, mas ao mesmo tempo não aprofundando questões de extrema relevância na sua formação.

Nesse sentido, podemos perceber o caráter polivalente da formação do pedagogo que, em vista das novas tecnologias e de novas demandas, tende a ampliar o leque da formação. Nesse sentido Saviani (2012, p. 58) alerta para o fato de que “as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são,

[55] Em 1999 e 2000, sua denominação era “Licenciatura em Pedagogia-Magistério para a Educação Básica” e de 2001 a 2003 o curso passou a ser denominado de “Magistério para a Educação Básica Habilitação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional”. No ano de 2004 a 2006 assumiu a denominação de “Licenciatura em Pedagogia-Magistério para a Educação Básica” e, ainda, em 2007 foi modificado para “Licenciatura em Pedagogia-Magistério para a Educação Básica e Gestão Educacional.” (MAINARDES; MASSON, 2009, p. 173).

[56] A disciplina Cidadania e Sociedade foi ofertada na modalidade a distância e deveria ser cursada por todos os acadêmicos do Curso.

[57] A disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação- TIC foi ofertada na modalidade a distância e deveria ser cursada por todos os acadêmicos do Curso.

ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas nos acessórios".

O autor explica que as DCNs não abordam de maneira significativa questões alusivas ao conhecimento teórico-prático acumulado ao longo da história, dando

> múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...]. (SAVIANI, 2012, p. 58).

Não se quer questionar com isso os avanços apontados anteriormente, porém é necessário refletir sobre a real formação desses estudantes, assim, é preciso analisar se a formação desses profissionais lhes garante subsídios necessários e essenciais para uma formação sólida.

Percebe-se, desse modo, que a cada momento histórico o Curso de Pedagogia buscou atender uma determinada demanda. Sendo assim, na próxima seção do texto analisaremos os diferentes marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil e suas relações com o curso de Pedagogia na UEPG.

2.1.5 Marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil

O curso, de acordo com Cruz (2011, p. 29), passou por quatro marcos legais, os quais foram instituídos ao longo do seu processo. Esses marcos influenciaram as concepções acerca do Curso de Pedagogia, bem como acentuaram os questionamentos a seu respeito, como, por exemplo, a manutenção ou extinção do mesmo. Entretanto, o Curso de Pedagogia da UEPG, devido à data de sua criação passou por três desses marcos legais, visto que este surge no ano em que é aprovado o Parecer do CFE nº 251/62.

O primeiro marco legal, ao qual a autora se refere, encontra-se na criação do Curso de Pedagogia, através do decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o qual instituiu o Curso na reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. (CRUZ, 2011, p. 30).

Permeado por conflitos já na sua criação, tanto o Curso como os profissionais por ele formados foram sendo, ao longo do tempo, alvo de inúmeras

críticas, ora pela indefinição do campo de atuação, ora pela expressiva fragmentação entre bacharelado e licenciatura, ora pela ideia de extinção do Curso. Esse marco compreende o momento da gênese do Curso em 1939 até o ano de 1962, sendo este o início do segundo marco legal do Curso.

Com o Parecer do CFE nº 251, de 1962, tem início o segundo marco legal do Curso. Esse Parecer estabeleceu o currículo mínimo, bem como a duração do curso, referente ao bacharelado. Nesse período acirraram-se os debates existentes em torno do Curso, principalmente no que diz respeito a falta de conteúdo próprio, enfatizando "a tensão existente entre a manutenção ou extinção". (CRUZ, 2011, p. 38).

Silva (2006, p. 16) destaca que no texto do relator do Parecer, transparece a perspectiva de provisoriedade do curso ao afirmar que "a previsão do autor do parecer é que antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser redefinido e que, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, enquanto a formação do 'pedagogista' se deslocaria para a pós-graduação [...]."

Mesmo diante dessa indefinição em relação à continuidade ou não do curso, este continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, "formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista da educação ou administrador de educação ou profissional não docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal." (CRUZ, 2011, p. 38). É nesse contexto, que o Curso de Pedagogia da UEPG é criado.

O terceiro marco legal do Curso de Pedagogia é caracterizado pelo Parecer do CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, sendo seu relator o conselheiro Valnir Chagas. Esse Parecer foi acompanhado da Resolução CFE nº 2/1969, se encarregando de fixar o currículo mínimo e a duração do curso como fora feito anteriormente. Conforme Cruz (2011, p. 47), "essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo." Ainda segundo a autora, as habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas. Vale destacar que nesse momento, "o Curso de Pedagogia passou a

conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel.” (CRUZ, 2011, p. 48). Essa configuração, oriunda do Parecer nº 252, estruturou o Curso de Pedagogia da UEPG, denotando uma formação demasiadamente fragmentada.

O quarto marco legal, segundo Cruz (2011), está atrelado à Resolução do CNE nº 1, de 10 de abril de 2006, a qual fixa as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Cruz (2011, p. 54) afirma que, “tais Diretrizes, identificadas nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e na Resolução mencionada, representam uma nova fase para a Pedagogia, em especial no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.” No que tange ao Curso de Pedagogia da UEPG, as DCNs contribuíram para a reformulação do curso, promovendo uma aproximação entre teoria e prática. Estas reformulações foram sendo adequadas para, em 2012, darem corpo a uma nova reformulação do curso na UEPG, a qual não foi objeto de nossa pesquisa.

Neste capítulo, procuramos explicitar o percurso histórico do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, influenciado pelos determinantes econômicos, políticos e culturais do contexto municipal no qual a universidade está inserida.

Buscando compreender a concepção de formação enfatizada pelo Curso de Pedagogia da UEPG, o qual passou por três dos marcos legais apontados por Silva (2006), procuraremos, no próximo capítulo, fazer o entrecruzamento do posicionamento dos coordenadores do curso que participaram das reformulações com os documentos legais, a fim de se analisar o papel deles na elaboração e implantação das reformulações, bem como, a sua contribuição na definição da identidade do pedagogo formado na referida universidade.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS REFORMULAÇÕES PELA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Historicamente, o pedagogo na construção de seu perfil identitário enfrenta desafios e conflitos, visto que, ao longo desse processo acerca de sua formação e atuação, este é permeado por constantes adaptações, mudanças, avanços e retrocessos, a fim de atender as novas demandas políticas, sociais, econômicas e culturais que envolvem o processo educativo.

Neste texto compreendemos identidade profissional do pedagogo, como um processo de construção do sujeito profissional, ou seja, de como ele se reconhece no desempenho de seus papeis sociais e do reconhecimento dos outros no meio social. Assim, a identidade não é concebida como algo que se define *a priori*, idealistamente. Ao contrário, a identidade de um sujeito se faz historicamente, podendo ser contraditória, pois a contradição faz parte do próprio processo histórico de formação humana. Como afirma Brzezinski (2011, p. 131)

> a identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula nos desafios encontrados e superados no exercício da função ao longo do período do processo histórico.

Essa formação social da identidade do pedagogo foi e ainda é amplamente discutida a fim de desvelar o seu real papel dentro do campo social quanto do campo educacional, particularmente. Em vista disso, abordaremos, neste capítulo, esse processo de formação da identidade do pedagogo formado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir das determinações legais e do papel dos coordenadores do curso de 1962, ano de sua criação, até 2012, ano em que completou cinquenta anos.

A noção de pertencimento a que a memória nos possibilita é, segundo Oriá (1997, p.139), “imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha”, permitindo também a compreensão pelos indivíduos da história de sua cidade, do espaço que ocupam

como sendo uma produção sua e daqueles que convivem naquele espaço, através dos tempos.

Quando nos referimos à memória, estamos destacando o papel do sujeito que colabora na construção de outra historicidade que permite a formulação de uma nova linha de inteligibilidade, visto que esta transcende o mero estudo do passado. Assim, Nora (1993) chama de “lugares de memória”, no sentido de representarem vestígios, restos e testemunhos do que já passou num movimento que articula memória e história e tem como objetivo a preservação do passado.

Os diversos documentos escritos são uma importante fonte do saber histórico, mas também o são a memória daqueles que vivenciaram determinada realidade, possibilitando, assim, a recuperação do vivido, segundo a concepção de quem a viveu. Essa valorização do sujeito nos possibilita uma “leitura radical redimensionando as ações, o ser, os saberes, as existências, os discursos, que conduzirão a outras reflexões.” (PORTELLI, 1997).

Neste estudo buscou-se realizar uma leitura dos documentos oficiais[58], bem como uma análise da relação entre memória e história. Sendo assim, foram entrevistados coordenadores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa que acompanharam/participaram da construção histórica do referido curso, a fim de se perceber seus vínculos teóricos com cada um dos tempos históricos do qual fizeram parte, os questionamentos que se impõem a partir dos registros, seus limites e potencialidades de ação. A realização das entrevistas não aconteceram com a intenção de apenas confrontar memória e documentos, mas sim com o intuito de preencher as lacunas e colocar em evidência a formação dos sujeitos e de sua própria identidade, estabelecendo relações entre o passado e o presente.

Como já apresentado nos Capítulos 1 e 2 desse estudo, o Curso de Pedagogia, em nível nacional, sofreu, ao longo de seu desenvolvimento histórico, muitas reformulações que influenciaram diretamente na constituição da identidade do pedagogo. O mesmo ocorreu com o Curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

[58] Dentre eles, destacamos: atas, anuários, relatórios, matrizes curriculares e outros registros encontrados no acervo da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Por cerca de uma década, o Curso de Pedagogia da UEPG foi o único formador de docentes na região dos Campos Gerais[59]. Nesse sentido, é deveras importante se compreender como aqueles que participaram desse processo de instauração, consolidação e constantes reformulações do curso, perceberam-se como partícipes deste movimento de construção histórica e teórica da identidade do pedagogo.

Analisar o Curso de Pedagogia é compreender (ou tentar) toda a complexidade que o reveste e que o acompanha desde a sua criação, como a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a extinção ou não do curso[60], além de outras situações que nos levam a questionar como o curso, com sua estrutura e objetivos, foi e é percebido e entendido pelos sujeitos que participaram e contribuíram para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, entrevistamos[61] sete dos onze coordenadores do curso (do período estudado 1962 a 2012), aqueles que nos foi possível o contato, por ainda residirem em Ponta Grossa e por terem disposição para nos atender, no intuito de que estes nos falassem sobre a concepção de formação do pedagogo no momento em que foram coordenadores, a estrutura do curso, os subsídios legais, possíveis reestruturações, os principais embates que tais reestruturações suscitaram e as características do processo de implementação e/ou desenvolvimento da proposta curricular do curso.

Os anuários da Universidade Estadual de Ponta Grossa, cujo primeiro data de 1972, apresentam o Curso de Pedagogia atrelado ao Departamento de Educação[62],

---

[59] Nesse sentido, podemos destacar a criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Sant"Ana, reconhecido pela Portaria Conjunta nº 608, de 28 de Junho no ano de 2007 (PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE SANT"ANA - IESSA, 2011, p. 3). Assim como o Curso ofertado pela Faculdade Secal, reconhecido pelo MEC pela Portaria nº 612, de 13 setembro de 2006 (APRESENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE SECAL, 2011, [s.p]). E, ainda, no município de Irati, a Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, na qual o Ensino Superior iniciou em março de 1975, com a instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati, que ofertava três cursos, dentre eles o Curso de Pedagogia. (HISTÓRICO INSITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO–OESTE - UNICENTRO, 2011, p. 1).

[60] No Parecer n° 251 de 1962, o conselheiro Valnir Chagas explicitou a fragilidade do Curso de Pedagogia "transparecendo a perspectiva de provisoriedade do curso e a necessidade da formação superior do professor primário, ficando a formação do pedagogo técnico de educação para estudos subsequentes". (CRUZ, 2011, p. 38).

[61] Ver, no Apêndice B, as questões norteadoras das entrevistas.

[62] Mesmo sendo o primeiro anuário datado de 1972, sabe-se que quando da organização da estrutura funcional da instituição em 1962, foi nomeada uma comissão que redigiu o Regimento Interno e neste

mas antes disso (desde 1962) não havia esta estrutura e o curso estava a cargo dos diretores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Universidade Estadual de Ponta Grossa, entre eles Sylvio Luiz Zan, José Bittencourt Craveiro de Sá e Joselfredo Cercal de Oliveira[63]. Para este o desenvolvimento dessa pesquisa, entrevistamos os coordenadores que estiveram à frente do curso, a partir do ano de 1977, pois só a partir desse ano que o curso teve um colegiado.

Como este é um estudo de viés histórico e compreendendo ser o tempo uma das categorias centrais do conhecimento histórico, que representa um conjunto complexo de vivências humanas e que, portanto, resulta de uma construção sociocultural, que se objetiva no espaço, na dinâmica e nas contradições do processo histórico, nossos registros apresentam a dimensão cronológica do tempo, não deixando de considerar que cada período histórico é resultado de um contexto social que o antecede. Para chegarmos ao grupo de coordenadores entrevistados, analisamos os documentos encontrados sobre o curso e buscamos entrevistar todos os professores que seguiram à frente do Curso de Pedagogia da UEPG. Nominaremos no presente estudo, os entrevistados como C 1 (primeiro coordenador do curso encontrado), C 2 (segundo coordenador do curso encontrado), C 3 (terceiro coordenador do curso encontrado) e assim sucessivamente.

A partir do exposto, na seção seguinte abordaremos o processo de criação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

3.1 O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: análise das reformulações curriculares e as mudanças na identidade do pedagogo formado

O Curso de Pedagogia da UEPG, foi criado, como já destacamos, no ano de 1962[64], na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa

---

se instituiu, dentre outros, o Departamento de Educação – Pedagogia e Didática, cujos responsáveis eram Antonio Armando Cardoso de Aguiar e Paschoal Salles Rosa. Mas no anuário de 1977 esteve atrelado ao Colegiado de Pedagogia. O Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino foi criado em 1978.

[63]No Histórico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Universidade Estadual de Ponta Grossa aparecem listados os diretores da referida faculdade de 1950 a 1967, bem como, seus respectivos Decretos de Nomeação. Sendo que os três nomes citados no texto referem-se aos anos estudados nessa pesquisa.

[64] O Governo Federal autorizou o funcionamento do Curso de Pedagogia na FEFCL-PG em 1961, através do Decreto n° 111, de 6 de novembro de 1961, entretanto, apenas em 1962 iniciaram as atividades no curso.

(FEFCL-PG). Durante praticamente toda a década de 1960, o curso viveu um período de estruturação, pois além do fato de ter sido reconhecido apenas em 1968, no âmbito nacional o curso passava pelo que Silva (2006) chamou de período da "identidade questionada", que vai de 1939 (ano da criação do curso no Brasil) até 1972, e é marcado pela falta de regulamentações que definiam o curso e o campo de atuação do profissional formado. Segundo a autora, questões como "o curso de pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência?" E, ainda, "a quem caberia o estudo e o desenvolvimento desse conteúdo, ou, melhor dizendo, desse campo de conhecimento?" são questões fundantes que não foram respondidas naquele momento histórico.

Por ser a identidade uma das categorias centrais desse estudo, podemos compreender esse processo inicial alicerçado num contexto social mais amplo. No contexto local houve a busca pela solidificação dos cursos de formação superior a fim configurar a cidade de Ponta Grossa como centro de referência no estado. No contexto nacional, a educação era vista como responsável por atender a demanda urbana e industrial que se instaurava, ou seja, as escolas tinham o papel de formar a mão-de-obra que auxiliasse no "desenvolvimento da nação". Nesse sentido, a formação do pedagogo, voltava-se para o conhecido esquema 3+1 e, assim, a identidade do pedagogo revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor. Segundo Brzezinski (2011, p. 124), a Pedagogia possuía uma "identidade ambivalente caracterizada pela dicotomia entre conteúdo e método, com sérias implicações do exercício da profissão". Esse momento foi o pano de fundo da criação do curso de Pedagogia na UEPG.

Nos estudos que realizamos no arquivo da UEPG, foram poucas as informações encontradas. Sabe-se que desde o momento em que foi criado até o ano de 1968, no qual o Curso de Pedagogia obteve seu reconhecimento, era ofertada apenas a habilitação em Magistério de 2° grau, ou seja, até 1973 teve por objetivo formar professores das disciplinas pedagógicas do 2° grau.

Em âmbito nacional, a década de 1960 é marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n° 4.024/61 que "cuidou ao mesmo tempo dos órgãos administrativos dos sistemas de ensino, dos fins e do direito à educação, da liberdade do ensino" algumas inovações relevantes como por exemplo, o estabelecimento da obrigatoriedade do diretor escolar ser um educador qualificado, o que não trouxe mudanças significativas para o Curso de Pedagogia da UEPG,

visto que, normalmente aqui no Paraná esses eram cargos de "*indicação política ou escolhidos entre seus pares*" (C 1).

A referida lei possibilitou condições para que posteriores mudanças fossem pensadas, assim, o Conselho Federal de Educação lança o Parecer n° 251/62, no qual:

> o Curso de Pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal. (CRUZ, 2011, p. 38).

Com o Golpe Militar de 1964, o Brasil vivia o período de um regime centralizador e coercivo de contenção dos movimentos sociais. Na educação, a ideologia liberal buscava o "progresso do Brasil" e, no caso da formação docente, o curso de Pedagogia foi dividido, pois era papel dos especialistas da educação controlar as novas técnicas adotadas, pela perspectiva tecnicista. De acordo com Niskier (1974, p. 23-24), "o especialista em educação, mais especificamente o orientador educacional, é considerado no período da ditadura militar, como uma necessidade prioritária, reservando-lhe um papel importante na escola", pois ligado diretamente aos alunos tinha a função de "ajustar" o aluno ao sistema de regras da escola.

Ainda segundo o mesmo autor, nesse período aumenta o prestígio do supervisor escolar incumbido da tarefa de fiscalizar o trabalho exercido pelos professores, suas funções poderiam ser resumidas em: "planejamento, coordenação e avaliação do currículo escolar e assessoramento da administração escolar, orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos". (NISKIER, 1974, p. 24).

Enquanto em nível nacional no curso de Pedagogia prevalecia dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, o curso de Pedagogia da então Fundação Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciava sua primeira turma com 19 acadêmicos, como já mencionado anteriormente. Segundo o "Histórico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras", encontrado no arquivo da UEPG constava no curso de Pedagogia as seguintes disciplinas em 1962: Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Complementos de Matemática, História da Filosofia e Introdução às Ciências Sociais.

Vale destacar que o referido documento apresenta as matrizes curriculares dos anos de 1962, até o ano de 1971. Ano a ano vai se acrescentando disciplinas, mas a que faz alusão às habilitações, propagadas pelo Parecer n° 251/62, só aparece na matriz de 1964 com a disciplina de Administração Escolar, permanecendo assim até o último ano registrado no documento.

Como já dito, a década de 1960 é marcada pelas ideias tecnicistas instituídas pela Lei nº 4024/61 e pela defesa da formação do licenciado como especialista em educação, consolidando essa formação fragmentada no Parecer nº 252/69, além da pretendida extinção do curso, pela alegação de falta de conteúdo próprio.

Nesse momento, podemos analisar o pedagogo com uma identidade fragmentada, devido às habilitações que acompanhavam as demandas do mercado de trabalho.

Os entrevistados reiteram essa situação, quando indagados sobre a formação, C 1 "*Pedagogia em 1970 e Habilitação Supervisão Escolar em 1974*", C 5 "*Pedagogia em 1972, Habilitação em Supervisão Escolar em 1974 e em Administração Escolar em 1980*".

Outro dado dessa década refere-se à questão da estrutura, como apresenta Silva (2002, p. 170), "para trabalhar com a formação de professores (a FAFI[65]) passou a necessitar de espaço físico, material didático, laboratórios e professores qualificados na área das licenciaturas" o que, segundo a mesma autora, acarretou problemas de toda ordem, visto o aumento no número de acadêmicos. Essa questão foi constatada no texto extraído do Jornal da Manhã, de 23 de março de 1970:

> As faculdades princesinhas estão vivendo dramática situação: falta dinheiro e faltam salas de aula. O fato vem causando intensa apreensão nos meios universitários onde centenas de estudantes estão sem assistir aulas porque simplesmente não existe mais lugar para ninguém no Edifício das Faculdades, apesar de várias fórmulas terem sido tentadas [...], visando amenizar o problema que cada dia que passa mais se agrava.

Tal situação não foi mencionada por nenhum dos entrevistados quando questionados sobre a estrutura física; os relatos destacam aspectos pedagógicos do processo de ensino e de aprendizagem, como, por exemplo a experiência profissional dos docentes dentro da "realidade escolar e educacional".

[65] Como já destacamos, a autora usa a sigla FAFI para referir-se a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa.

O mesmo veículo da imprensa local também noticiou a extinção do Curso de Pedagogia:

> em resolução que foi aprovada no Conselho Federal de Educação de autoria do conselheiro Walnir Chagas foi extinto o curso de Pedagogia e decidiu-se que o preparo de especialistas em educação e de professores para o ensino pedagógico de 2° grau assim como de pedagogo em geral será feito mediante habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou em solução transitória ditada pelas condições locais com o caráter de curso aberto à docentes que tenham formação de 2° grau [...].

É importante destacar que, segundo o primeiro coordenador entrevistado, nem a questão da estrutura nem a da possível extinção do curso foi relevante ou entrou em pauta de discussão. Questionado se havia tido alguma repercussão sobre a notícia de extinção do curso, o entrevistado afirma que

> *Não, não, de jeito nenhum nem se cogitou nada. Na época eu não lembro de nada. Eram pessoas de fora um e outro que comentou: 'É o curso de vocês vai acabar'. Mas acho que ficou só lá em cima, no Conselho Federal [...] mas não houve reflexos*. (C 1).

Como foi possível observar, a reportagem jornalística não repercutiu na situação do curso, na então Fundação Universidade Estadual de Ponta Grossa. De acordo com o texto do Parecer, podemos compreender que a prioridade do texto do Conselho Federal de Educação, seria primeiramente os grandes centros:

> Não há duvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e, consequentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional. *Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema.* Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós graduação a formação do pegagogista, em um esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedência que se voltem para o campo da educação. (PARECER CFE n° 251/62, p. 98, grifo nosso).

Já na década de 1970, o curso de Pedagogia da UEPG inicia um período de transformações, se enquadrando ao Parecer do CFE n° 252/69 que diante das necessidades do mercado de trabalho e em vista dos ideais da ditadura militar,

visava a formação para o ensino normal e de especialistas para as atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. O que Massias (2007, p. 30) corrobora afirmando que:

> em 1964, na educação, é possível perceber uma tendência de associação direta entre currículo e as atividades que eram ou seriam desenvolvidas no mercado de trabalho. Esta associação direta entre formação e desempenho profissional, ou seja, preparação visando desempenho de funções e atividades específicas no mercado de trabalho era bastante expressiva, no contexto pós-golpe militar de 1964. Nesta ocasião, a educação passa a apresentar-se sob o enfoque tecnocrata e a educação passa a ser considerada como um dos meios para proporcionar o desenvolvimento ao país. Portanto, neste período, o "técnico em educação", o pedagogo, passa a ser considerado como um profissional necessário ao desenvolvimento do país.

Após o golpe militar de 1964 o lema era "segurança e desenvolvimento", cujo principal objetivo era o desenvolvimento econômico com segurança, para tanto, medidas haviam de ser tomadas como a ampliação da oferta escolar, a superação da evasão e da repetência, a fim de se constituir, no Brasil, a teoria do capital humano, formulada por Theodore Schultz e que "adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do 'máximo resultado com o mínimo de dispêndio' e 'não duplicação de meios para fins idênticos'". (SAVIANI, 2008, p. 365).

Saviani (2008) apresenta os desdobramentos do que ele chama de "aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente" no ensino:

> O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n° 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968. Igualmente, foi aprovada no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n° 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 eu se deu a aprovação do Parecer CFE n° 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. (SAVIANI, 2008, p. 365).

Exatamente sobre a questão da implantação das habilitações no Curso de Pedagogia da UEPG, a professora Neiva de Oliveira Moro afirma, em histórico do Curso de Pedagogia elaborado para compor a proposta de reformulação do curso apresentada em 1997, que o curso sofreu em 1972 sua segunda reformulação (a primeira foi em 1969, quando da diversificação e da especialização em termos da habilitações):

> Teve início o Curso em regime semestral de créditos, que foi implantado gradativamente. O currículo Pleno do Curso passou a ser composto por disciplinas fundamentais, disciplinas do currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias, disciplinas complementares optativas e disciplinas eletivas. Tendo em comum as disciplinas fundamentais, o curso passou a oferecer as seguintes habilitações:
> - Pedagogia – Magistério – extensiva a todos os licenciados do Curso de Pedagogia, além da escolha de mais uma das seguintes habilitações.
> - Pedagogia – Supervisão Escolar
> - Pedagogia – Orientação Educacional
> - Pedagogia – Administração Escolar
> - Pedagogia – Inspeção Escolar

As “disciplinas fundamentais e do currículo mínimo” foram fixadas pelo Parecer n° 252/69, bem como, a duração do curso. Cabia as universidades incluir algumas disciplinas complementares, optativas (Anexo A – Matriz curricular 1972).

Como já destacamos, o Curso de Pedagogia da UEPG, passou a oferecer, na década de 1970, cinco habilitações: a do Magistério, pela qual todos os ingressos deveriam cursar e depois como habilitação complementar as de Supervisão Escolar, de Orientação Educacional, de Administração Escolar e de Inspeção Escolar. Segundo um dos entrevistados, havia:

> *uma demanda muito grande para Supervisão e Orientação, na década de 70, pois se implantou, em nível de sistema, em nível de secretaria, em nível de núcleo de educação e em nível de escola a supervisão e a orientação e não havia ainda pessoas formadas. Então quem atuou? Eram professoras convidadas pela direção das escolas*. (C 1).

De acordo com o entrevistado, num primeiro momento, o professor que atuaria nas funções de supervisão e de orientação era escolhido entre seus pares, devido seu nível de qualificação e, às vezes, pela experiência que tinham em sala de aula. O diretor “*procurava selecionar dentre o quadro das professoras aquelas que tinham bastante experiência, por exemplo, em alfabetização e ela era a orientadora pedagógica das primeiras séries*” (C 1). Dessa forma, o entrevistado busca explicar e justificar a lógica da formação do especialista da época, devido às habilitações. O entrevistado exemplifica a experiência que teve numa das escolas em que trabalhou como supervisor da seguinte maneira: “*tinha uma orientadora para os segundos anos, uma outra para os terceiros anos, outra para os quartos anos. Havia uma orientadora pedagógica para cada ano do curso primário*” (C 1).

E em outro momento da entrevista, em que nos referimos sobre a fragmentação da formação e do trabalho do pedagogo nos afirmou que:

> *Não é essa interpretação. Essa interpretação é agora mais atual, quando eu quero dizer que eu faço a crítica a junção, a aglutinação das três habilitações no pedagogo generalista é porque a escola se complexificou e se nós precisamos estudar mais pra poder dar conta dos problemas que estão chegando na escola, como é que um pedagogo, uma pessoa só pode dar conta de todo esse universo de dificuldades, de necessidades que a escola tem? Claro que não sou a favor do trabalho fragmentado, por mais que lá na década de 1970, a gente trabalhava, eu com a supervisão, a minha irmã também era supervisora havia outras colegas orientadoras educacionais, mas a gente combinava, discutia, conversava*. (C 1).

É sabido que a década de 1970 é marcada pelo ápice da ditatura militar, período em que o conselheiro Valnir Chagas autor dos pareceres relativos às reformas do ensino, ao curso de pedagogia, às licenciaturas e formação de professores, de modo geral, foi a "figura emblemática ao longo do anos de 1970". Segundo Saviani (2008), esse conselheiro "cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar", pano de fundo da formação do pedagogo especialista da época. O autor destaca, ainda, que

> ao assumir o enfoque sistêmico e adotar os princípios gerais da eficiência, racionalidade e produtividade com os corolários do "máximo resultado com o mínimo dispêndio" e "não duplicidade de meios para o mesmo fim; e ao tomar esses princípios gerais como premissas para a organização curricular baseada nos princípios específicos da integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração, estava-se claramente no âmbito da pedagogia tecnicista[66]. (SAVIANI, 2008, p. 379-380).

As variadas possibilidades de formação contribuíram para o surgimento de problemas no curso, com uma identidade ainda mais fragilizada, decorrente da fragmentação do profissional para atender a lógica do mercado que exigia profissionais especialistas sem a visão do todo. Sobre isso Saviani (2007, p. 120 apud SILVA, 2011, p. 553) argumenta:

> as habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a esta demanda.

Silva (2006, p. 55) afirma que, mesmo com a definição do mercado de trabalho dos especialistas, este também foi um problema, já que não havia uma

[66] Segundo Saviani (2008, p. 381), a concepção tecnicista se desenvolvia "com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional."

demanda que acomodasse o número de profissionais formados. As instituições não acomodavam três ou mais profissionais, desse modo, em muitos casos, um único profissional respondia por todas as atribuições de que necessitava a escola. Como consequência, o curso formava os especialistas, mas não garantia a sua atuação no mercado de trabalho. Quadro este que, segundo o entrevistado (C 1), não se aplica a Ponta Grossa visto que este afirma que as escolas maiores tinham *"[...] uma (orientadora educacional) para cada ano primário [...] podia acontecer uma orientadora para duas séries. Mas elas se especializavam naquilo*".

Na ata n° 60 de reunião do Departamento de Educação, realizada em 31 de agosto de 1978, "o professor Marjan sugeriu uma campanha de divulgação e valorização do Curso de Pedagogia nos cursos de 2° grau", diante do exposto, ao ser questionado sobre a necessidade de se fazer "propaganda" do curso, o entrevistado afirma:

> não me parece que o problema seria a falta de alunas, porque inicialmente na década de 70 a maioria das pessoas que atuavam nas escolas e que já tinham Escola Normal, elas foram para a Pedagogia, a grande maioria, foi fazer o Curso de Pedagogia outros para as licenciaturas e muitas delas já eram diretoras de escolas eram orientadoras pedagógicas, que era essa a expressão, que se usava, não era supervisão e nem pedagoga, mas eram orientadoras pedagógicas. E elas vieram fazer o Curso de Pedagogia para depois transpor.

O entrevistado C 2, afirma que, para a época o Curso de Pedagogia era tido como um "*curso nobre, porque era um dos primeiros cursos da universidade, então a turma de pedagogia se considerava como um curso de elite*".

Desde o ano de 1972, quando foram implantadas as habilitações, a de Inspeção Escolar, apesar de ter um currículo autorizado, nunca foi efetivamente ofertada. Sobre essa questão o entrevistado C 1 explica: "*Qual era o campo de trabalho? Atuar em inspetorias, que hoje correspondem a Núcleos de Educação, Secretarias de Educação e normalmente esses cargos são cargos políticos, de indicação política*", portanto, sem razão de ser ofertado enquanto habilitação.

O entrevistado C 1 reitera a formação do especialista como foco no Curso de Pedagogia da UEPG quando explica a questão do campo de atuação disponível na época em nossa cidade.

> *o mercado de trabalho na época era maior para o especialista do que propriamente para o professor do magistério. O que existia de magistério em Ponta Grossa? Era o Instituo de Educação e duas escolas particulares*

> *Colégio Sagrada Família e Colégio Santana. Então não havia uma demanda para abarcar esses profissionais que estavam saindo.*

Ainda no que diz respeito ao mercado de trabalho, o Anuário de 1974 já alertava que o curso de Pedagogia "inegavelmente, com a reforma do ensino – implantação do ensino fundamental – é um dos cursos que mais atrativos oferece", fazendo menção às habilitações como um "elevado número de ramos, distintos na universidade" e ao vasto mercado de trabalho como: "a- Órgãos de ensino e pesquisa; b- Editoras de livros didáticos; c- Especialização em disciplinas do programa; d- Secretarias de Educação; e- Escolas orientadas para o trabalho; f- Órgãos técnicos (DETRAN, empresas, etc)" (UEPG, 1974, p. 47).

É importante salientar que a Reforma Universitária, bem como o Parecer n° 252/69, apesar de terem sido alvo de críticas em âmbito nacional pelo fato de fragmentarem a formação do pedagogo nas habilitações e, ainda, impregnarem o curso pela concepção tecnicista, foram considerados como sinônimo de avanço na estruturação do Curso de Pedagogia da UEPG.

Como é sabido, ao final do segundo ano de curso, o acadêmico deveria fazer a opção pela habilitação que iria cursar, então segundo o C 1, as professoras que atuavam em cada uma das habilitações explicavam sobre o currículo da habilitação, o mercado de trabalho e a função. "*Muitas faziam as três habilitações [...] inclusive quem tinha uma licenciatura, também depois houve a possibilidade de fazer a complementação*".

Como já discutido anteriormente, a década de 1970, além de todos os aspectos aqui apresentados, é marcada, segundo Silva (2006), pelo período que a autora denomina "Período das Indicações: identidade projetada" que compreende os anos de 1973 a 1978. Momento este em que o conselheiro Valnir Chagas apresentou uma série de dispositivos legais que visavam "transformar o Curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação" (CRUZ, 2011, p. 48). No conjunto de oito Indicações reside o slogan "formar o especialista no professor", mais uma vez apontando para a pós-graduação o

> preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2° grau, assim como de pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória ditada pelas condições locais com o caráter de curso aberto a docentes que tenham formação de 2° grau. (CHAGAS, 1976 apud SAVIANI, 2012, p. 49).

Desse “pacote” de Indicações, apesar de terem sido homologadas, foram revogadas prevalecendo até 1996 o Parecer n° 252/69. No entanto, tais indicações acabaram por estimular o movimento dos educadores que “era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do curso de pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta”. (BRZEZINSKI, 2002, p. 82).

Nesse momento, ainda segundo Silva (2006, p. 60), “a identidade do pedagogo estaria vinculada aos estudos a respeito da educação”, mas, tais discussões sobre o curso de Pedagogia novamente não tiveram efeito na UEPG, assim como a série de dispositivos legais emanados do CFE. Um dos entrevistados atribui essa ausência de discussão ao que chama de “*formação tecnicista*”:

> *a nossa cabeça não era para pensar, era para fazer [...] não tinha uma reflexão mais filosófica, a Psicologia caia no ‘psicologismo’ [...] para ler a realidade, que tínhamos condição de fazer, mas não se refletia, não se sabia o que fazer, apenas o como fazer, chegava na escola sabendo como fazer*. (C 4).

Na Ponta Grossa do período da Ditadura Militar o conservadorismo e o tradicionalismo estiveram presentes, devido ao seu próprio processo histórico de desenvolvimento e também em virtude da conjuntura nacional que impunha uma série de limites.

Alicerçando esse conservadorismo pontagrossense percebemos o poder econômico e político deliberadamente centralizado nas mãos de algumas famílias, na ordem militar imposta pelo regime e no “catolicismo conservador” muito enraizado na sociedade.

A expressão “catolicismo conservador” é utilizada para expressar a Era do Bispo Dom Geraldo Pellanda, que assumiu a Diocese de Ponta Grossa em 30 de abril de 1965, permanecendo até 1991. A gestão de Dom Geraldo foi marcada pela demolição da antiga Catedral em prol da construção de um edifício que simbolizasse a imponência que a Princesa dos Campos Gerais almejava. Sobre esse fato o historiador Acir da Cruz Camargo escreveu um ensaio intitulado “O Término da Era Pellanda”:

> Depois, a era Pellanda, caracterizada pelo catolicismo medieval, pomposo, exigente de honrarias seculares, dos beijos em anéis, bajulações do poder temporal, culto à personalidade e ideologicamente pré-Concílio Vaticano II, discurso tradicional, afinado com os donos do capital, favorável aos ricos. Fase com que mais correspondeu à hipocrisia pontagrossense, ao falso moralismo, da pretensa capital cívica, farisaicamente cristã, das rezas e não das orações, da vida cristã intra-paroquial e da ausência do cotidiano. Um município de gente empobrecida, doente, sem escola, morando em favelas, dormindo nas ruas, e com um forte aparato religioso burguês. Tradicionalmente medrosos de mudança, para quem o mínimo ruído cheira comunismo, este tipo de bispado assenta bem. (CAMARGO, 2005 apud GOIRIS, 2013, p. 211).

Durante o período de regime militar, politicamente podemos destacar a gestão do engenheiro Cyro Martins (1969 – 1973), um prefeito que "soube detectar o momento político do seu tempo. O seu ímpeto de empreendedor e o seu trabalho se coadunaram como momento político favorável." (GOIRIS, 2013). Foi durante seu governo que se desenvolveu o Parque Industrial de Ponta Grossa e se instalaram grandes empresas (Cargill, Kurashiki, Quimbrasil), marca do período de industrialização no Brasil.

O regime militar chega ao seu fim, depois de 21 anos, em janeiro de 1985, com a eleição indireta do mineiro Tancredo Neves, mas, segundo Goiris (2013), essa passagem a um regime democrático não se efetivou devido a "ainda persistirem violações dos direitos fundamentais dos cidadãos e o autoritarismo social" que ainda teve continuidade, face à desigualdade social e econômica que se via no país marcado por um "Estado burguês" caracterizado pela proteção e defesa da propriedade privada e dos meios de produção.

Na cidade de Ponta Grossa, aos poucos também foi se vislumbrando algumas mudanças, nos anos finais da década de 1980 e na década de 1990:

> na área da cultura, da educação e das publicações observaram-se transformações sociais e culturais jamais imaginadas durante o regime militar. Em Ponta Grossa a área cultural iniciou um novo processo onde o resgate da cidadania e da defesa dos direitos humanos adquiriu novos contornos, muito mais democráticos e pluralistas. Emergem alguns cursos de pós-graduação na UEPG como o mestrado em Educação em 1994. Os próprios movimentos sociais, por exemplo, iniciam um processo de re-codificação cultural. (GOIRIS, 2013, p. 229).

Mas, segundo Chaves (2008), a cidade teve que

> conviver com inúmeros problemas sociais decorrentes da política econômica adotada pelo governo federal. O crescimento experimentado pela instalação das grandes indústrias na cidade movimentou sua

> economia; porém, ele não foi acompanhado pelo investimento em infra-estrutura, o que resultou numa crise social que se estendeu pelas décadas seguintes. (CHAVES, 2008, p. 26).

Enquanto isso, o curso de Pedagogia mantinha as habilitações, com o diploma de licenciado em Pedagogia e mais uma ou duas habilitações. No Anuário de 1981, destaca-se que “o diploma do curso de Pedagogia compreenderá uma ou duas habilitações, da mesma ordem de duração, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações”. (UEPG, 1981, p. 137).

O período de 1979 até 1998 é definido por Silva (2006) como o período de “Identidade em discussão”, perpassado pelo movimento de redemocratização do Brasil e pela tentativa, dos professores e alunos, de “controlar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil”. Desse processo, buscou-se instituir a identidade do pedagogo como o “educador”.

No Brasil, o início da década de 1980 foi marcada por um período de busca pela redemocratização, pois a população almejava pela liberdade de expressão. Nesse sentido, é interessante analisarmos alguns apontamentos do início da década que constam no texto intitulado “Reflexões sobre o curso de Pedagogia” (1981) elaborado pelo Colegiado do curso.

Esse texto aponta para questões que vêm ao encontro das aspirações nacionais da época, alegando-se que a educação é um dos alicerces da “expansão do país” e que, diante disso, “para exercer esta tarefa sócio-política, os educadores, assumindo a problemática pedagógica, têm que repensar nas suas estruturas e nas suas dinâmicas para desformalizar os pontos de entrave do sistema vigente”. (UEPG, 1981, p. 2).

No mesmo texto, o colegiado do curso, convida “aos educadores, refletir, fazer uma análise consciente e responsável dos fatos que ocorrem no sistema escolar, relacioná-los com a realidade social, para detectar incoerências existentes, tomar medidas cabíveis e passíveis de atualização e expansão de sua área de abrangência” (UEPG, 1981, p. 2). Nesse sentido, podemos perceber o envolvimento do curso com a realidade vivida pela sociedade brasileira e, de maneira específica, a pontagrossense que apesar do incentivo que obteve na industrialização e na “comercialização pecuária”[67] os esforços em ampliar a rede de água, a construção

[67] Um dos feitos do então prefeito municipal o advogado e pecuarista Otto Santos Cunha que governou a cidade de 1983 a 1988. (GOIRIS, 2013, p. 235).

de escolas, postos de saúde, creches, calçamento de ruas e outros “não conseguiram acompanhar o crescimento da população e a expansão física da cidade.” (CHAVEZ, 2008, p. 26). Nesse contexto havia a preocupação em se delimitar a atuação do pedagogo na formação dessa mesma sociedade, como é possível perceber nas indagações apresentadas no texto elaborado pelo Colegiado do Curso:

> O curso de Pedagogia está desenvolvendo seu papel social na formação de profissionais do magistério para atender ao atual contexto escolar brasileiro?
> O produto lançado no mercado de trabalho, pelos cursos de Pedagogia, correspondem às necessidades fundamentais da complexidade social, com relação à diversidade e à qualidade de profissionais da área da educação? (UEPG, 1981, p. 2-3).

No intuito de responder a essas indagações, no texto se questiona os “conteúdos programáticos trabalhados fora da realidade e de forma ainda mais teórica do que prática” e que, por conseguinte, não estavam “totalmente atendendo aos requisitos culturais da sociedade” e conclui-se alertando que os acadêmicos “têm sido consumidores de ideias mais ou menos sofisticadas e pouco ou nada representam como forças de produção de ideias”. Essas indagações expõem claramente o panorama da época e contribui ao que nosso entrevistado C 4, já descrito nesse texto, apresenta como “*ensino tecnicista*”.

Há, também, um questionamento sobre o “leque de habilitações” ser muito restrito, pois segundo o texto não se atende aos “reclamos do sistema escolar” além de uma “grande defasagem entre o que é o curso de Pedagogia e o que deve ser, pois que se faz orientação para valores proclamados enquanto que são outros os valores reais”, fazendo menção a Lei n° 5692/71, na qual o “curso de Pedagogia ampliou seu compromisso com o sistema no que diz respeito a formação de especialistas em educação”.

Essas discussões, que enfocam a formação do pedagogo voltado à sua atuação, acabaram por influenciar na matriz das disciplinas como podemos observar no fluxograma do curso, apresentado no Anuário de 1981, quando da substituição da disciplina Metodologia e Prática de Ensino pela disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de 1° e 2° Grau e da inserção, no fluxograma de 1983, das disciplinas de Estrutura e Funcionamento do 1° Grau e de Estrutura e

Funcionamento do 2° Grau (Anexo B), na parte comum a todas as modalidades de habilitação.

Vale destacar que, de acordo com os anuários da década de 1980, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa apresentava em seu currículo mínimo as cinco áreas que, segundo o Parecer CFE n° 252/69, constituíam a base de qualquer modalidade de formação pedagógica a saber: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, filosofia da educação e didática, seguido das disciplinas da habilitação específica escolhida.

A respeito dessa formação, o entrevistado C 3 comenta que sua formação foi "*bem humanista, aquela base bem humanista tradicional e nos anos finais as disciplinas técnicas dentro de uma visão tecnológica então é uma colcha de retalhos*". Na visão de Silva (2006), a fragmentação do curso de Pedagogia se deu de várias maneiras

> uma dessas fragmentações ocorreu quando do estabelecimento das duas partes que compõem o curso. Os poucos esclarecimentos a respeito de cada uma dessas partes e mesmo o mínimo de matérias estabelecido para elas não constituem elementos suficientes para que possam captar os propósitos que devem orientar seus desenvolvimentos. [...] outra forma de fragmentação: os estudos sobre administração, supervisão, orientação e inspeção são previstos para serem feitos em habilitações distintas, como se cada uma delas dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fosse próprio e exclusivo. (SILVA, 2006, p. 42).

Além do já exposto, é possível perceber nos documentos da época, a partir de 1981, o destaque ao já previsto no Parecer CFE n° 252/69 e reiterado na Resolução CEPE n° 35, de 19 de junho de 1979, da possibilidade de diplomados em outras licenciaturas complementarem a sua formação no curso de Pedagogia com uma habilitação em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar ou Orientação Educacional. No Anuário de 1981, destaca-se que "o diplomado em outra licenciatura deverá integralizar sessenta e quatro créditos, num total de um mil duzentas e trinta horas-aula, em no mínimo quatro e no máximo oito períodos letivos regulares". (UEPG, 1981, p. 145).

Silva (2006) considera "problemática" essa possibilidade dos diferentes licenciados complementarem seus estudos com uma das habilitações do curso de Pedagogia, visto que o texto do parecer faz referência ao "trabalho pedagógico puro". Desse modo, a autora se posiciona considerando que:

> essa colocação faz emergir a ideia de trabalho pedagógico puro e impuro, desconsiderando mais uma vez a função educadora do professor de 'disciplinas de conteúdo' e elevando as habilitações pedagógicas à categoria de trabalho pedagógico puro, como se pudesse haver algum trabalho pedagógico que fosse desprovido de algum conteúdo. (SILVA, 2006, p. 46).

Os coordenadores do curso deste período relataram que só a partir da década de 1980 é que houve a procura de outros licenciados pelas habilitações do curso de Pedagogia.

Um dos coordenadores do curso, deste período (C 2), afirma que o foco de formação do Curso de Pedagogia era do professor do ensino médio, das disciplinas pedagógicas, mas ele mesmo salienta: "*mas não era bem recebido viu, o professor formado em pedagogia*". O entrevistado, na época, acumulava os cargos de coordenador do Curso de Pedagogia e de delegado de ensino do governo estadual, responsável por fiscalizar o trabalho das inspetorias de ensino e estas das escolas. Na entrevista, relatou que foi até uma escola, no interior do Paraná, e foi surpreendido com a colocação da diretora: "*professor fale como que deve ser dado uma aula, aqui a maioria é leiga, não temos professores formados aqui*" (C 2).

O final da década de 1980 é marcada pela terceira reformulação do curso de Pedagogia, com a Resolução Universitária n° 11, de 1º de agosto de 1989, que estabelecia as normas gerais para a organização dos cursos de graduação em regime seriado anual e também propunha a formação de um profissional mais crítico[68] e mais completo, com o intuito de atender às exigências da prática docente, voltando-se à formação para o Magistério. Vale destacar, como mesmo afirma Santos (1999, p. 85):

> A mencionada reformulação articulou-se a uma necessidade institucional, que dizia respeito à anualização dos Cursos Superiores. Dessa forma, a passagem do regime semestral para o anual impulsionou a revisão da grade curricular, não só na sua estrutura, como também quanto aos conteúdos.

Ainda no que se refere a essa perspectiva de formação do docente, Cruz (2011) afirma que ela foi influenciada pelos movimentos desencadeados, ao longo da década de 1980, por professores, instituições universitárias e organismos

[68] Segundo Santos (1999, p.85) "o conceito de crítico nesse momento foi decorrente do entendimento da escola como espaço de luta, que se relaciona de forma recíproca com a sociedade, podendo ser um instrumento de transformação social. Este entendimento ultrapassava o pessimismo pedagógico das teorias crítico-reprodutivistas.".

governamentais que buscavam a renovação do curso de Pedagogia focando a docência como base de formação do educador.

Segundo a mesma autora:

> as discussões cresceram reafirmando a necessidade de tomar a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, em contraposição à perspectiva de a identidade do pedagogo se constituir a partir da habilitação como especialista. Ao curso de Pedagogia, caberia favorecer ao seu egresso uma sólida formação em que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional fossem assumidas como um todo orgânico e o trabalho pedagógico fosse considerado o principal articulador curricular. (CRUZ, 2011, p. 50).

Nesse sentido, houve a necessidade de se repensar o curso, inclusive na UEPG, e a partir disso, segundo Santos (1999), vieram “à tona pontos críticos da relação teoria-prática” como:

> a separação entre disciplinas de Fundamentos, Metodologia e Prática de Ensino/Estágio; a falta de respaldo teórico para as questões emergentes no estágio; a dicotomia entre conhecimento na Universidade e conhecimento na escola; a falta de uma linha de trabalho dos Departamentos diretamente envolvidos com o curso. (SANTOS, 1999, p. 85).

No intuito de se atender os conflitos da prática contraditória, podemos perceber no Anuário de 1990 (p. 172) que foram criadas novas habilitações, a saber: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° Grau; Magistério das Séries Iniciais do Ensino de 1° Grau; Magistério de Classes de Alfabetização e Magistério para Pré-Escola, sendo que a primeira era obrigatória a todos os acadêmicos e a outra de livre escolha. Nesse momento, houve a suspensão das habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Mesmo que a reformulação tivesse como intuito o avanço na formação do professor que correspondesse aos anseios da sociedade da época, ainda se mantém frágil, visto que separa o curso e se perde a “totalidade da relação finalidade-conhecimento-ação”. Como nos afirma o entrevistado C 4 “*nós tivemos que mexer na grade do curso, mas nós, na realidade, não mexemos muito na concepção do curso, aí foi o grande erro!*”.

Na matriz curricular, o que percebemos é a criação da disciplina Práxis Educativa, a qual fez parte do rol das disciplinas complementares obrigatórias e que, segundo o ementário (1990), focalizava, além da observação, a problematização da

realidade escolar, propiciando a reflexão e possível transformação do processo educativo, em face aos fundamentos teóricos. A proposta, de acordo com Santos (1999), apresenta uma “disciplina que poderia ser a articuladora da teoria e da prática”. No entanto, segundo a mesma autora, a

> sua finalidade não foi atingida, pois ao se estruturar a práxis numa disciplina, fechou-se o espaço de reflexão e ação coletiva. [...] A disciplina Práxis Educativa acabou também sendo confundida com mais um momento de estágio, apenas antecipado, mas sem articulação com a teoria e com o próprio estágio, realizado na etapa final do curso. O diagnóstico da realidade, realizado no momento da chamada Práxis, não se articulou à disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa, não possibilitando o sentido da investigação coletiva, num projeto de pesquisa que poderia ser um fio condutor de conhecimento durante o curso. (SANTOS, 1999, p. 87).

No início da década de 1990, enquanto no contexto nacional os educadores debatiam as questões referentes à identidade do pedagogo e defendiam a docência como base da formação, na UEPG, tramitava a “Proposta de Manutenção e reformulação das Habilitações Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar no currículo do Curso de Pedagogia”, proposta esta encaminhada em julho de 1991. Nessa proposta, o colegiado justifica a solicitação por ser a “divisão técnica do trabalho, um caminho sem volta em qualquer sistema que se torna complexo”, ou seja, a reformulação de 1989, a qual suspendeu as referidas habilitações foi revista.

Nesse documento, o Colegiado do curso afirma que na “década de 90, não é mais a divisão do trabalho, mas a necessidade e a conveniência dessas habilitações na escola que se almeja”, posição endossada por Garcia (1987) quando afirma que:

> a complexidade do trabalho pedagógico não permite mais, que um profissional realize sozinho o ciclo completo. O importante não é que o professor faça tudo, mas que domine o objeto real do seu trabalho, compreendendo a articulação entre as diversas atividades pedagógicas. O importante é que as ações do supervisor, do orientador ou do administrador sejam direcionadas para o professor que ensina e o aluno que aprende. (GARCIA, 1987, apud UEPG, 1991).

De acordo com o entrevistado C 4, a referida proposta aconteceu em virtude da “*solicitação dos alunos, porque ainda nas prefeituras e no estado tinha o papel, a função de supervisor e orientador*”. No documento encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, faz-se menção ao campo de atuação dos especialistas, considerando que:

> A atual Constituição do Estado do Paraná estabelece no Artigo 189: “o poder público estadual assegurará funções e cargos aos especialistas de educação do sistema estadual de ensino, considerando, para fins de aposentadoria especial, suas atuações como função de magistério, obedecendo ao princípio de isonomia entre professores e especialistas”; a Secretaria de Estado da Administração, pelo Departamento de Recursos Humanos do Paraná, realizará concurso de provas e títulos para provimento de 1880 vagas para os cargos de Especialista de Educação – Orientador Educacional e Supervisor de Ensino, área de atuação 5ª e 8ª séries do 1° Grau e ensino de 2° Grau, para escolas estaduais.

Assim, no Catálogo de 1992, o curso passou a oferecer sete habilitações, que seriam: Magistério das Séries Iniciais do Ensino de 1° Grau; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° Grau; Magistério de Classes de Alfabetização; Magistério para Pré-Escola; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° Grau e Orientação Educacional; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° Grau e Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° Grau e Administração Escolar. Vale destacar que a disciplina de Práxis Educativa ainda compunha a parte comum e que o leque das disciplinas optativas aumentou e referiam-se desde a Educação no Meio Rural, passando por questões alusivas à Educação de Adultos, Arte, Estatística e Legislação até Informática. Essa estrutura do curso esteve vigente até o ano de 1996.

Em âmbito nacional, o ano de 1996 é marcado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, o que afetou sobremaneira o curso de Pedagogia, movimento este que Scheibe (2007) denomina de “descaracterização do curso”. A referida autora atribui essa descaracterização ao “processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridos num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica”, apontando, também, um “estreito vínculo entre a formação de profissionais da educação com a educação básica e consequentemente com a regulação social”, como o cenário no qual foi gestada a LDBEN. (SCHEIBE, 2007, p. 57).

A LDBEN n° 9394/96 “descaracterizou” o curso, em seu artigo 62, quando introduz os Institutos Superiores de Educação como uma possibilidade, além das universidades, de formação de docentes, determinando que:

> a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

> institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Kuenzer (1998, p. 113), discorrendo a respeito dos Institutos Superiores de Educação argumenta que:

> Acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor, desde que faça, nos institutos, a complementação pedagógica ou os estudos adicionais, descaracterizando-se assim, as licenciaturas.

No Artigo 63, inciso I, da LDBEN, inclui-se dentre as tarefas desses Institutos, o Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o que deu margem a retomada das discussões do papel do curso de Pedagogia continuar mantendo essa mesma função. Scheibe (2007) destaca o artigo 64, da referida lei, como a única referência que se faz sobre o curso de Pedagogia, mas alerta para a "condição de bacharelado, desconsiderando que o mesmo já vinha formando professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". Essa alusão se deve ao fato de que o texto do artigo define que:

> a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Em virtude de todo esse movimento, o colegiado do curso encaminhou, em 31 de maio de 1996, a quarta "Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia a ser implementada a partir de 1997", nesta o Colegiado do curso embasa sua análise numa leitura social da realidade apontada como de "extrema desigualdade social" e sugere que "os educadores sejam desafiados no sentido de examinarem suas próprias convicções e as posições que assumem no cotidiano de sua prática

pedagógica, visando a consecução de um trabalho educativo consistente e coerente com as necessidades do momento". (UEPG, 1996, p. 22).

No texto também se chama a atenção à "filosofia que norteia o curso de Pedagogia, bem como, da política educacional", ou seja, com base numa determinada visão de homem, de mundo, dentro e em função de uma realidade específica.

Nesse sentido, o documento indica que:

> a reformulação do Curso de Pedagogia não deverá se constituir numa simples mudança curricular, mas na criação de uma nova prática educativa, de uma nova proposta de educação, de um novo perfil de profissional. [...] tendo como ponto fundamental a criticidade, o currículo do curso deve instigar o pluralismo científico, ou seja, deve possibilitar o entendimento das diferentes posições teórico-práticas que, possam ser adotadas frente ao fenômeno educativo. (UEPG, 1996, p. 23-24).

Ainda nessa perspectiva, o documento aponta para a necessidade da formação de um profissional capacitado a intervir na realidade de forma a promover a superação de suas mazelas, um profissional que domine além do conteúdo científico, o pedagógico e seja capaz de interferir conscientemente na realidade. Segundo o documento, essas intervenções concretizar-se-iam da seguinte forma:

> A) Base teórica sólida: que proporcione a qualificação do profissional da educação, permitindo o domínio da compreensão das especificidades de cada área do conhecimento. Onde o pluralismo científico garanta a diversidade da prática pedagógica, possibilitando o direito de divergir, de atuar conscientemente de forma diversa, sem, no entanto, perder a continuidade e a objetividade.
> B) Articulação entre Teoria e a Prática: partindo do pressuposto de que não há conhecimento, que não há produção científica, sem que exista estreita relação entre teoria e a prática, é pelo movimento do ir e vir da teoria à prática e da prática à teoria que o conhecimento científico realmente acontece.
> C) Da construção da realidade social e educacional à conscientização política: mais voltada para os interesses sociais que individuais, visando garantir um padrão de vida mais justo, a superar as desigualdades sociais e auxiliar o educador a intervir sobre essa realidade social e educacional de forma eficaz. (UEPG, 1996, p. 25).

Essa proposta se operacionalizou em 1997, quando é possível perceber que o curso da UEPG passou a compreender uma parte comum e uma parte diversificada, composta de duas habilitações: Magistério das Séries Iniciais do 1° Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° Grau, mas com a possibilidade

do pedagogo, após a graduação, complementar sua formação em habilitações de áreas específicas, a saber: Supervisão Escolar; Orientação Educacional, Administração Escolar; Educação Infantil; Educação de Adultos e Educação Especial – Deficiência Mental. Vale destacar que, para o ingresso nas habilitações de Supervisão Escolar e de Administração Escolar, o pedagogo deveria comprovar um semestre letivo de experiência de magistério e, para a habilitação em Orientação Educacional, de um ano de experiência.

O entrevistado C 5 destaca que os graduados concluíam os quatro anos do curso e voltavam para cursar as habilitações "*porque o mercado ainda abarcava esses profissionais*", além disso, a maioria dos acadêmicos já eram professores, formados no Ensino Médio. Nesse contexto histórico, o entrevistado C 5 aponta que havia discussões e desafios no que se refere à "*alfabetização, a educação infantil e a educação especial, que necessitavam de uma base bem sólida, na questão da docência, do processo ensino-aprendizagem*".

O "Curso de Licenciatura em Pedagogia e Habilitações", como foi denominado durante toda a década de 1990, passou ser denominado de "Curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério para a Educação Básica", o qual compreendia o Magistério da Educação Infantil, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e de disciplinas do Ensino Médio, com a possibilidade de apostilar, no diploma, uma das seguintes habilitações: Administração, Supervisão e Orientação Educacional; Educação Especial nas Áreas: Auditiva, Física, Mental e Visual; Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil, cursadas em, no mínimo, um ano letivo. Essa proposta curricular, apresentada no Ofício n° 24/98, buscou adequar-se à LDBEN n° 9394/96, a qual estabelece os níveis escolares como "Educação Básica e Ensino Superior. Assim, o Colegiado de curso, juntamente com os docentes, definiram que o profissional formado no curso seria o "educador que irá atuar na Educação Básica".

No século XXI, segundo o entrevistado C 6, o curso ainda estava organizado "*basicamente numa perspectiva dicotômica*", pois o curso não dispunha de uma diretriz, já que "*não havia consenso sobre o perfil, qual profissional que a Pedagogia forma*". Na sua visão,

> *uns entendiam que a Pedagogia tem que formar o estudioso, o pesquisador da educação, aquele que entende que tem uma formação teórica densa, uma formação pautada nos clássicos da Pedagogia, porque só uma*

> *formação teórica bem consistente esse profissional irá superar a empiria da prática, superando um discurso muito forte na época sobre as competências. [...] um outro grupo alegava que só essa formação consistente, sem os elementos práticos ele não conseguiria intervir*. (C 6)

No Catálogo de 2000, percebe-se a mesma denominação do curso, mas neste desapareceram por completo as habilitações, tendo o curso a "*perspectiva da totalidade*", superando a formação fragmentada do "*supervisor que só cuida do professor e do planejamento escolar, o orientador que só cuida do aluno*" (C 6).

Na fala do entrevistado C 6, aparece a criação do "*famoso Curso Normal Superior*", fruto de uma "*medida paliativa, assumida pelo governo para atender todos os professores que já estavam atuando como docentes e que estavam contrariando a legislação que previa que todos os professores que atuavam com crianças necessariamente tinham que ter formação superior*". A Universidade Estadual de Ponta Grossa ofereceu esse curso na modalidade presencial/virtual o que, segundo o entrevistado, abalou o curso de Pedagogia, visto que "*o professor formado no Curso Normal Superior teria os mesmos benefícios, as mesmas condições de trabalho do pedagogo, mas formado em dois anos e meio*", além de que "chegou um momento (como em anos anteriores) que os alunos que fizeram Magistério não viam razão de fazer Pedagogia porque não tinha mais as habilitações, o que diferencia da formação que já teve no Ensino Médio?".

O entrevistado C 6 ainda alerta para a questão do aprofundamento teórico do curso Normal Superior que devido a "*dimensão mais aligeirada, com carga horária menor" as discussões eram "muito superficiais*", ou seja, ele "*estava em sintonia com o propósito que foi criado, que era atender a demanda de professores que atuavam*" e, nesse sentido, o curso de Pedagogia oferecia uma formação "*mais sólida*".

Nesse cenário de questionamento sobre a formação oferecida no curso de Pedagogia observa-se que ele não tinha mais a prerrogativa de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, no cenário nacional ainda se realizava concursos públicos específicos ao especialista. Sobre isso o entrevistado C 6 destaca: "*um concurso que teve em Santa Catarina e que pedia habilitação em supervisão, habilitação em orientação e habilitação em administração escolar, os egressos chegavam na universidade revoltados*". Diante disso, o Colegiado do curso de Pedagogia elaborou a quinta

proposta de reformulação do currículo. No projeto do curso, destacamos o seguinte trecho:

> estudando e acompanhando os movimentos pela formação de professores é contrário à formação exclusiva do profissional de Educação Infantil e Séries Iniciais nos Cursos Normais Superiores. Propõe a continuidade desta formação, porém aliada à do especialista-administrador, supervisor e orientador educacional, elementos articuladores do processo pedagógico nas diversas instituições educacionais escolares e não escolares. (UEPG, 2000, p. 5).

Nesse mesmo texto, o Colegiado demonstra a "necessária incorporação" das habilitações no tronco do curso e aponta como razões:

> - é possível e recomendável formar um especialista a partir da base da docência;
> - a formação conjunta para a atuação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional favorece a articulação do profissional que comporá a equipe de apoio pedagógico das escolas;
> - uma 5ª série como era prevista há quatro anos atrás, não condiz mais com as políticas que preconizam menos tempo de formação inicial;
> - torna-se bastante oneroso para a instituição e para os próprios acadêmicos;
> - os pedidos dos atuais acadêmicos das 1ª, 2ª e 3ª séries do curso de Pedagogia. (UEPG, 2000, p. 5).

A partir dessa reformulação que propunha uma alteração curricular "necessária para adaptar o Curso às atuais perspectivas legais e curriculares", aprovada para os acadêmicos ingressantes em 2001, o curso passou a denominar-se Magistério para a Educação Básica e Habilitação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Essa reformulação curricular eliminou algumas disciplinas para a inserção de outras, por exemplo, na 3ª série do curso foi eliminada a disciplina de Psicologia da Educação III e foi diminuída a carga horária de Sociologia de Educação e na 4ª série:

> Eliminou-se a disciplina Tópicos Especiais em Educação; os conteúdos de Avaliação Escolar serão acrescentados à Didática II e à Fundamentos Teóricos-Práticos de Administração, Supervisão e Orientação Educacional; os conteúdos de Organização da Escola em Fundamentos Teóricos-Práticos de Administração, Supervisão e Orientação Educacional e os de Política Educacional somados aos de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, disciplina esta que passará a denominar-se: Organização da educação Brasileira. (UEPG, 2000, p. 6).

Essa matriz curricular foi justificada pela ausência das Diretrizes Curriculares do Curso e pela falta de um consenso a respeito da “espécie de profissional” que o curso deveria formar. Essa situação perdurou até 2003, pois já em 2004 o curso volta a denominar-se Curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério para a Educação Básica, mas mantendo ainda a disciplina de Fundamentos Teórico-Práticos de Administração, Supervisão e Orientação Educacional, como podemos observar na matriz de curricular de 2004.

LICENCIATURA EM PEDAGOGICA – MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

1ª SÉRIE # 20h ## 20h	História da Educação	Filosofia da Educação	Psicologia da Educação I	Língua Portuguesa	Prática Educativa I	Meios de Comunicação em Educação I	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	
### 680	501025 136 4	501024 136 4	501096 102 3	506060 68 2	503088 68 2	503091 68 2	503021 102 3	
2ª SÉRIE # 22h ## 22h	História da Educação Brasileira	Filosofia da Educação Brasileira	Psicologia da Educação II	Sociologia Geral	Prática Educativa II	Meios de Comunicação em Educação II	Didática I	Lingüística Aplicada à Alfabetização
### 748	501029 102 3	501026 102 3	501097 136 4	501022 102 3	503089 68 2	503092 68 2	503057 102 3	506061 68 2
3ª SÉRIE # 20h ## 20h	Fund. Teóricos e Metodológicos da Matemática	Fund. Teóricos e Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais	Sociologia da Educação	Prática de Ensino da Educação Básica I	Fund. Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa	Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	Didática II	
### 680	503095 68 2	503094 102 3	501141 102 3	503127 102 3	503093 102 3	501131 102 3	503022 102 3	
4ª SÉRIE # 20h ## 23h	Fund. Teórico-Práticos de Adm. Superv e Orient. Educacional	Organização da Educação Brasileira	Teoria de Currículos	*Prática de Ensino da Educação Básica II	Educação e Arte	** Estágio Supervisionado em Adm. Supervisão e Orient. Educacional		
### 731	503139 204 6	501142 136 4	501143 102 3	503138 85 5	501132 68 2	503140 136 8		

* Disciplina de meio ano de duração, ofertada no primeiro semestre.
** Disciplina de meio ano de duração, ofertada no segundo semestre.
# Horas-aula semanais no primeiro semestre.
Horas-aula semanais no segundo semestre.
Carga horária anual.

Em vigor a partir de 1º de janeiro de 2004 (Resolução C.A. nº 262/03).

Fonte: UEPG, 2004

O entrevistado C 7 lembra que, no início de março de 2005, havia o Projeto de Minuta da Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiria Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Tal projeto suscitou, na comunidade acadêmica, intensos debates, “*pela primeira vez um movimento de coesão dos profissionais para reivindicar mudanças [...] aqui em Ponta Grossa o movimento teve a participação discente*” (C 7). Essa mobilização ocorreu devido ao fato da proposta de diretriz do Conselho Nacional de Educação reduzir a atuação do Pedagogo à licenciatura, relegando a um nível posterior de formação tanto o especialista em educação quanto o pesquisador, como se

comprova no Artigo 2° da referida Minuta de Diretrizes do Curso de Pedagogia: “destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para: a- Licenciatura em Pedagogia - Magistério da Educação Infantil; b- Licenciatura em Pedagogia - Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.”. (BRASIL, 2005).

Esse movimento gerou, também, diversos documentos e avaliações oriundos de fóruns de debates de natureza variada, como o que o entrevistado C 6 se recorda “*fórum de coordenadores do curso de Pedagogia de abril de 2005 em Foz do Iguaçu [...] esse fórum teve uma força grande no estado do Paraná, na construção de um documento proposta encaminhado ao Conselho Nacional de Educação*”.

Essas discussões acabaram por embasar o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia e que, segundo Scheibe (2007, p. 46-47), é fruto do embate de “por um lado, a nova regulamentação trazida pela LDBEN/96, descaracterizando o curso e sua finalidade; por outro, a variedade de configurações presentes nos cursos em funcionamento no país”.

Toda essa mobilização nacional, da qual o curso de Pedagogia da UEPG fez parte, após idas e vindas, surtiu efeito, visto que uma comissão do Conselho Nacional de Educação elaborou novo parecer sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia “aprovado em reunião do Conselho Pleno do CNE, em 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da Anfope Cedes e Forumdir”. Após receber alteração na redação, o Artigo 14° ficou assim redigido:

> A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3° da Lei n. 9.394/96.
> Parágrafo 1°. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.
> Parágrafo 2°. Os cursos de pós-graduação e=indicados no § 1°deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/97. (BRASIL, 2006).

Mediante o Parecer CNE/CP nº 3/2006, foi aprovada, em 21 de fevereiro de 2006, e homologada pelo MEC, em 10 de abril de 2006, a Resolução CNE/CP n° 01/2006, a qual destaca que a finalidade da formação do Pedagogo é o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos

de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Assim, a “formação oferecida abrangerá, integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, a identidade do pedagogo se firma como o professor, o pesquisador em educação, contemplando a “articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação” (AGUIAR et al., 2006, p. 819), com capacidade de refletir criticamente sobre todos esses aspectos, articulando-os com a realidade dos diferentes contextos sociais.

Estruturalmente, a Resolução prevê

> um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. (BRASIL, 2005, p. 11).

Na visão de Saviani (2012), tal Resolução apresenta “uma lista de tarefas e um conjunto de exortações [...] impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea”. Reflexo disso é a matriz curricular de 2007, do curso de Pedagogia da UEPG, pois houve a inserção no núcleo de disciplinas de diversificação ou aprofundamento das disciplinas de Cidadania e Sociedade, Educação em Espaços Não-Formais, Educação no Campo, Oficinas de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino e Tecnologia da Informação e Comunicação.

Além dessas questões, o texto da Resolução sugere ainda:

> a educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular. (BRASIL, 2005, p. 10).

Outra mudança ocorreu na denominação do curso da UEPG, o qual passou a ser Curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Básica e Gestão

Educacional. A questão da gestão, segundo Scheibe (2007), vem como forma de integralizar os estudos, juntamente com “disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de docência; atividades complementares – envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso; e, ainda, estágio curricular”.

Nesse sentido, o entrevistado C 7 comenta que, a partir diretrizes, o curso teve ganhos, “*a docência como base, a ideia de que o curso é por natureza uma licenciatura e um bacharelado*”, exatamente por esse caráter do professor, do gestor que consegue “*olhar sua realidade escolar, olhar seu aluno e conseguir entender a tua escola para além daquela realidade circunscrita*”.

Segundo o entrevistado C 7, o período de adequação do curso de Pedagogia da UEPG, às Diretrizes Curriculares Nacionais foi marcado por diversos embates visto que alguns professores “*pensam primeiro na sua disciplina, no quanto de carga horária sua disciplina tem, se ela está ganhando ou perdendo*” em detrimento de uma concepção de curso e de “*formação do próprio pedagogo*”.

De 2006, ano de implementação das diretrizes, até o ano de 2012, ano limite desta pesquisa a matriz curricular do curso sofreu várias alterações, sendo assim, a formação oferecida aos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEPG tem se configurado como uma “solução negociada”, assim como Saviani (2012) denomina o processo e o texto final das diretrizes nacionais, visto que a mesma também não “teria logrado obter consenso da comunidade acadêmica”.

Neste capítulo buscamos explanar sobre a identidade do pedagogo formado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, nos cinquenta anos completados em 2012. No período o curso passou três dos marcos históricos definidos por Silva (2006) e por cinco reformulações realizadas pela própria instituição de ensino.

No período da primeira reformulação o curso formava o pedagogo para atuar nas disciplinas do curso de formação de docentes, marcando, fundamentalmente, a identidade do pedagogo como docente.

Já, nas três reformulações que se seguiram, o pedagogo formado na instituição, teve a formação fragmentada e uma identidade dicotômica marcada pela docência e pela formação dos especialistas (Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Educacional).

A última reformulação, analisada nesse estudo começa a se definir a identidade do pedagogo alicerçada na docência na Educação Infantil, nos anos

iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, objetivadas nos eixos de prática pedagógica, pesquisa e gestão.

Desde então, com a aprovação das DCNs do curso de Pedagogia, em 2006, o curso tem caminhado por se identificar como o formador do docente, aliado ao gestor educacional.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma análise da trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, tendo como foco o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, objetivando analisar, através de um resgate histórico, como a identidade do pedagogo, em especial na UEPG, foi se construindo.

A análise permitiu perceber que, desde a sua criação, no ano de 1939, no Brasil, o Curso de Pedagogia já suscitava aquele que seria o ponto nevrálgico da sua trajetória, ou seja, o questionamento sobre a identidade do profissional por ele formado: o pedagogo.

Desde sua gênese até os dias atuais vem se buscando delinear o papel do pedagogo, bem como a sua identidade, porém mesmo diante de reformulações oriundas da legislação que rege o curso, tal questionamento permanece em aberto.

Em seu início, o curso era alvo de críticas devido à estruturação com que foi concebido, isto é, ao ser criado no bojo da reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o Curso de Pedagogia foi organizado da mesma maneira que os demais cursos da época, no “esquema 3+1”. Desse modo, estava instituída a fragmentação no cerne do curso, com a formação do bacharel em três anos de estudos e do licenciado, acrescido mais um ano de estudos.

Além da fragmentação imposta pelo tipo de formação oferecida, as críticas foram potencializadas sob o argumento de que se criou um curso que formaria um bacharel, mas sem a preocupação do destino profissional desses pedagogos e, ainda, ao licenciado cabia a insegurança perante o campo de atuação, uma vez que, para exercer o magistério no ensino secundário e Normal, bastava possuir o diploma de ensino superior.

Esse panorama se arrastou até o ano de 1961, quando, decorrente da LDB nº 4.024/61, é expedido o Parecer nº 251/62, definindo o currículo mínimo do Curso de Pedagogia. Mas, o questionamento que acompanha o curso não foi esquecido, ao contrário, nesse contexto o conselheiro Valnir Chagas, relator do Parecer, faz referência à possível extinção do curso, ao afirmar que a formação do pedagogo técnico aconteceria na pós-graduação. Com isso, as polêmicas se acentuaram diante da extinção ou não do curso.

O contexto econômico e social do país sofreu alterações na década de 1960 e, diante do desenvolvimento acelerado, insurge a necessidade de força-de-trabalho

qualificada. A concepção da racionalidade e eficiência imposta pelo tecnicismo invade o espaço escolar, exercendo influências na formação dos educadores. Em relação ao Curso de Pedagogia, essa racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2008, p.12) culminam na criação das habilitações, por meio do Parecer nº 252/69. As habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, são impregnadas pela natureza tecnicista da ditadura militar, visando o controle por parte do Estado.

Apesar das habilitações terem esboçado alguns aspectos para a caracterização do pedagogo, acabaram por fomentar, ainda mais, as discussões em torno do Curso de Pedagogia. Ao serem instituídas, houve a acentuação da fragmentação na formação ofertada, contribuindo para reforçar a segregação do trabalho desenvolvido dentro das escolas.

Percebe-se, desse modo, que o Curso de Pedagogia esteve à mercê da lógica do mercado, ou seja, em 1939 procurou formar bacharéis para escassas vagas provenientes do Ministério da Educação e Cultura, já em 1961 sua extinção poderia vir a acontecer, mas diante da demanda do mercado por profissionais, a ideia dos estudos em pós-graduação para pedagogos deixa de existir nesse momento.

A questão da identidade do pedagogo é posta novamente em xeque ao ser promulgada a LDBEN nº 9.394, no ano de 1996. Tal legislação instituía os Institutos Superiores de Educação para a formação de docentes voltados para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Impõe-se, dessa forma, a gradual extinção do Curso de Pedagogia, conforme já indicado por Valnir Chagas, no ano de 1961.

Um incansável processo de lutas e debates em torno da definição de diretrizes que norteassem o Curso de Pedagogia começou a ser travado pelo movimento de educadores. Tal processo foi demasiadamente longo e permeado por dissensos e só lograram algum resultado no ano de 2006, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. As DCNs contribuíram na caracterização do pedagogo, abolindo habilitações existentes, no intuito de acabar com a dicotomia advinda desse modelo de estruturação e, também, definiu a docência como base da formação.

Diante dessa contextualização, podemos afirmar que os estudos sobre a história da formação do pedagogo, no contexto brasileiro, nos permitiu uma melhor compreensão do objeto de pesquisa, o Curso de Pedagogia da UEPG.

Nessa perspectiva, foi possível perceber que o Curso de Pedagogia da UEPG procurou atender as requisições da legislação vigente em cada momento histórico pelo qual passou.

Criado em meio às discussões advindas do Parecer nº 251/62, o Curso de Pedagogia da UEPG se estabeleceu sob a égide da dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Essa dicotomia é acentuada com a reformulação do curso, no ano de 1972, tendo em vista o Parecer nº 252/69, o qual instituiu as habilitações, bem como a duração do curso.

Todavia, a pesquisa realizada junto às coordenadoras do curso demonstrou que essa separação era bem vista por algumas delas, defendendo que as habilitações lhes davam uma base teórica mais sólida, diferentemente da formação atual, a qual contempla as determinações das DCNs.

As principais críticas sobre a formação atual recaem sobre a ampla formação a qual estão submetidos os acadêmicos do curso, formação esta estabelecida pelas DCNs de 2006.

Não desconsideramos os avanços que as DCNs trouxeram ao curso, até porque se o fizéssemos estaríamos negando todo esforço do movimento de educadores em conquistá-las. No entanto, é necessária uma atenção em relação à reformulação do curso, visando não apenas contemplar o que está instituído, mas propiciar a formação de profissionais críticos, que sejam capazes de compreender que, tanto os “fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem ‘naturalmente’ pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas.” (CONTRERAS, 2002, p.184 apud DURLI, 2007, p. 199).

Esse estudo mostrou que há uma lacuna presente na formação dos acadêmicos formados no Curso de Pedagogia da UEPG, pois com exceção das coordenadoras que estiveram à frente do Colegiado nas reformulações, as mesmas coordenadoras, enquanto acadêmicas não demonstraram conhecimento da legislação vigente no período relativo à sua formação. Desse modo, não se percebem como partícipes do processo histórico, muito menos de construção da

identidade do pedagogo. Fazem parte da história, constroem a história, são sujeitos históricos, entretanto, passam pelo curso sem compreender os motivos que levam o curso a se configurar de determinada maneira.

Tal apontamento se faz pertinente, uma vez que o curso se encontra sob uma nova reformulação e se queremos pedagogos críticos que possam defender seus direitos e com isso defender sua identidade é preciso inseri-los nesse contexto histórico. Conforme Contreras (2001, p.185 apud DURLI, 2007, p. 199),

> o educador crítico compreende a sua prática como determinada por condicionantes históricos e sociais, colabora no esforço e na disseminação dessa compreensão e organiza sua prática no sentido de superação dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência.

Vale destacar que não é pretensão desse estudo inferir que o pedagogo não tem uma identidade, ao contrário, foi possível entender que a cada momento histórico uma identidade era atribuída ao pedagogo, nem sempre com a participação direta dele, e que esse processo permanece em construção.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., out. 2006, v. 27, n. 96, p. 819-842.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D., et al. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Brasília, 2000. Mimeo.

APRESENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE SECAL. Disponível em: <http://www.secal.edu.br/?id=25.> Acesso em: 26 de out. 2013.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1931-04-11;19851>. Acesso em: 11 jun. 2012.

_____. **Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939.** Dispõe sobre a organização da 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: 11 jun. de 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares para o Curso e Pedagogia no Brasil**: um tema vulnerável às investidas ideológicas. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm>. Acesso em: 05 de abr. 2012.

_____. **Parecer CNE/CP n. 05/2005.** Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2014.

_____.**Parecer CNE/CP n. 03/2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 05 de abr. 2012.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2012.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, I. “Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992)”. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun1992. p. 78-79.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Pedagogo: delineando identidades. In: **Revista UFG**. ano XIII, n. 10, 2011. p. 120-132. Disponível em: < http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf> Acesso em 10 set. 2014.

BUCHOLDZ, A. P. **Diário dos Campos**: memórias de um jornal centenário. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARTES, O. **História do trabalho**. 2006. Disponível em: <http://www.guatimozin.org.br/artigos/hist_trabalho.htm>. Acesso em: 03 abr. 2013.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, S. M. B. de. **A Formação do Professor de História na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970**: Propostas Curriculares e Memórias Docentes. 2010. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24853/_TESE%20-%20Versao%20finalissima%20para%20Grafica%20UFPR.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 de jun. 2012.

CHAMMA, G. V. F. **Ponta Grossa**: o povo, a cidade e o poder. Ponta Grossa: SMEC, 1988.

CHAVES, N. B. A “cidade civilizada”: cultura, lazer e sociabilidade em Ponta Grossa no início do século XX. In: DITZEL, C. H. M.; SAHAR, C. L. L. (Orgs.). **Espaço e Cultura**: Ponta Grossa e os Campos Gerais. Ponta Grossa: UEPG, 2001.

CHAVES, N. B. (Org). **Medicina em Ponta Grossa**: histórias da Associação Médica. V. 3. Ponta Grossa, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. **Documenta**, n. 11, p. 59-65, 1963.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DINIZ, M. **Sesmarias e posse de terras**: política fundiária para assegurar a colonização brasileira. 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoesta do.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia03/>. Acesso em: 19 jan. 2013.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 2007, 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ENGELS, F. **Origem da família, propriedade privada e do estado**. Tradução Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Congregação. Ata da sessão realizada no dia 16 de novembro de 1961.

FERREIRA, J. C. V. **O Paraná e seus municípios**. Cuiabá: Editora Memória do Brasil, 1999.

FRASSON, A. C. **Escola de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa - 1937**: a questão do poder. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/mesa_debates/art 4.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

FREITAS, H. C. L. Trabalho, relação teoria/prática e o curso de pedagogia. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

GOIRIS, F. A. J. **Estado e Política**: a história de Ponta Grossa – Paraná. Ponta Grossa, o autor; Gráfica Planeta, 2013.

HISTÓRICO INSITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE - UNICENTRO. Disponível em: <www.unicentro.br/dirai/historico/historico_unicentro_rec.pdf.> Acesso em: 26 de out. 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KÜENZER, A. Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade [online], ago, 1998, vol. 19 no. 63 Campinas. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 3 junho de 2013.

LAVALLE, A. M. **Germânia-Guaíra**: um século de sociedade na memória de Ponta Grossa. Ponta Grossa: Centro de Publicações, 1996.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBANEO, J. C. A. Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: **Olhar de professor**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Pr, v. 1, n. 1, jan./jul. 2007.

LOPES, J. C. V. **Origem do povoamento de Ponta Grossa**. 3. ed. Curitiba: Cidade Clima Comunicação e Arte, 2001.

MAINARDES, J.; MASSON, G. O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: Aspectos Históricos e Reflexões Pós-Diretrizes Curriculares Nacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 2, p. 170-192, maio/ago. 2009.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, C. B. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em: 09 jul. 2013.

MARQUES, J. B. **Mundo helenístico.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Adriana/Downloads/51453%20(1).pdf. Acesso em: 03 jan. 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASSIAS, S. C. **As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para a definição do Curso de Pedagogia no Brasil (1990-2006)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MASSON, G. **Políticas para a formação do pedagogo**: uma crítica às determinações do capital. 2003, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2003.

_____. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência II**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONASTIRSKY, L. B. **Cidade e Ferrovia**: a mitificação do pátio central da RFFSA em Ponta Grossa. 1997, 190 f. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MONASTIRSKY, L. B. A mitificação da ferrovia em Ponta Grossa. In: DITZEL, C. H. M.; SAHAR, C. L. L. (Orgs.). **Espaço e Cultura**: Ponta Grossa e os Campos Gerais. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2001.

NASCIMENTO, M. I. M. **Instituições escolares**: a história das escolas municipais de Ponta Grossa – Pr. Curitiba: Lisegraff Gráfica e Editora Ltda, 2012.

NISKIER, A. **Nova escola, Reforma do Ensino de 1° e 2° graus**: em anexo a nova lei em todos os detalhes. Rio de Janeiro: Bruguera, 1974.
NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto de História**, São Paulo, n. 10, p.7-28, 1993.

OLIVEIRA, M. V. **Fragmentos da Formação e Identidade do Pedagogo dos Anos 60 aos Nossos Dias**. 2011. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/577MariliaVilela_e_Valeria.pdf> Acesso em : 09 jul. 2012.

OLIVEIRA, L. D. de. **O caminho das tropas**. Disponível em: < http://cipa.icomos.org/fileadmin/template/doc/olinda/99c507.pdf> Acesso em: 22 mai. 2013.

ORIÁ, R. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

PAPI, S. O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PAULA, J. C. M. Poder local em Ponta Grossa: algumas considerações sobre sua evolução. In: DITZEL, C. H. M.; SAHAR, C. L. L. (Orgs.). **Espaço e Cultura**: Ponta Grossa e os Campos Gerais. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2001.

PINTO, A. G. de T. **Valnir Chagas.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/grandes_pensadores_valnir_chagas.pdf.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Ética e História Oral, Projeto de História**, São Paulo, v. 15, p.13-49, 1997.

PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE SANT'ANA - IESSA. Disponível em: <http://www.iessa.edu.br/projpedag.pdf.> Acesso em: 26 de out. 2013.

SANTOS, S. O Curso de Pedagogia e os nexos entre teoria e prática: uma análise necessária. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 2, n.2, p. 81-93, nov. 1999.

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

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 23, n.2, p. 277- 292, maio/ago. 2007.

SHEEN, M. R. C. C. **O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1986.

SCHIMANSKI, E. F. **Conservadorismo e tradição em Ponta Grossa**: representação social, mito ou realidade na política local? 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

SCHMIDT, E. S. **Currículo universitário**: Pedagogia em foco. 1997, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1997.

SILVA, A. F. da. Formação de professores no Brasil em nível superior: primeiras experiências. **Revista Inter-Ação,** Goiânia, v.32, n. 2, p. 261-277, jul/dez. 2007.

SILVA, C. R. S. **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/Universidade Estadual de Ponta Grossa**: 50 anos do Curso de História. 2002, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

SILVA, C. S B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio 2000.

_____. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1972.

_____. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1981.

_____. Assessoria de Planejamento. **35 anos de ensino superior**. Ponta Grossa: Imprensa Universitária, 1984.

_____. Proposta de Manutenção e Reformulação das habilitações Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar no Currículo do Curso de Pedagogia. UEPG, 1991.

_____. **Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia**. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Colegiado do Curso de Pedagogia. Processo nº 0221. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1996.

_____. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1997.

_____. **Autorização para alterar na estrutura curricular do Curso de Pedagogia implementada desde 1997, retroativos aos acadêmicos que ingressaram em 1997 e 1998**. Of. Nº 24/98. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1999.

_____. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Colegiado do Curso de Pedagogia. Processo nº 02841. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2000.

_____. **Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2006. Processo n° 04820, de 10 de agosto de 2006, aprovado em 05 de dezembro de 2006 pelo Parecer CEPE n° 159/2006 e Resolução CEPE n° 130/2006.

_____. **Proposta de Adequação do Curso de Licenciatura em Pedagogia com Linha de Formação em Magistério para Educação Básica e Gestão Educacional**. Parecer CEPE nº 207/2009.

VILLELA, H. O. S. **A primeira Escola Normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

ZULIAN, R. W. “A nova Ponta Grossa”: cidade religiosa? Catolicismo e educação em Ponta Grossa – 1889-1930. In: DITZEL, C. H. M.; SAHR, C. L. L. (Org). **Espaço e Cultura**: Ponta Grossa e os Campos Gerais. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001. p. 327-349.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: **O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise histórica da construção da sua identidade**
Pesquisador responsável: **Adriana Aparecida Antoniacomi -** Fone: 3270-1185 ou 8838-9717, email: adriantoniacomi@hotmail.com
Orientador: **Dra. Gisele Masson**
Instituição: **Universidade Estadual de Ponta Grossa –** Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M – Sala 100 – Campus Universitário – Ponta Grossa – PR
Fone:3220-3108
Home page: www.uepg.br/coep

Prezada Senhora:

Você está convidada a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente **Voluntária** e não obrigatória. Entrevista esta, que é parte integrante da pesquisa que tem como objetivo levantar informações sobre o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ao longo de seus cinquenta anos de atividades, a fim de compor sua história a partir das legislações vigentes e do olhar dos ex coordenadores do curso.

No transcorrer desta, o pesquisador responderá todas as suas dúvidas antes e durante a realização da mesma e você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. E vale se ressaltar que as informações fornecidas serão confidenciais e de conhecimento apenas do pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

A participação nesta entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica ao entrevistado e ao contrário, sua colaboração contribuirá para a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema abordado.

_____ _____

Assinatura do pesquisador Assinatura do entrevistado

APÊNDICE B - Questões norteadoras da entrevista

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

- Qual a concepção de formação do pedagogo no momento histórico em que você atuou como coordenadora do Curso de Pedagogia da UEPG?

- Quais eram os principais documentos legais que subsidiavam a formação do pedagogo?

- Como a concepção de formação do pedagogo se expressava na organização do curso de Pedagogia da UEPG? (Disciplinas, metodologia, avaliação, atuação do profissional)

- Ocorreu alguma mudança na organização do curso enquanto exercia a função de coordenadora? Qual (is)?

- Como você pode caracterizar o processo de debate sobre a organização do curso?

- Quais as foram as dificuldades encontradas no processo de implementação e/ou desenvolvimento da proposta curricular do curso?

- Qual é a sua avaliação geral sobre o período em que atuou como coordenadora do Curso de Pedagogia da UEPG?

ANEXO A – Matriz Curricular 1972

7.2.6. PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO -59-

Para completar o curso de graduação em Pedagogia, o aluno deverá perfazer um mínimo de cento e vinte e seis (126)créditos,num total mínimo de duas mil e quatrocentas(2.400)horas-aula, assim distribuidas:

DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS:

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
A.0442.ED	Filosofia I	45	3.0.0	3
A.0435.ED	Sociologia I	45	3.0.0	3
A.0501.EC	Economia I	45	3.0.0	3
		135		9
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO:				
B.0443.ED	Filosofia II	75	3.1.0	4
B.0444.ED	Filosofia III	75	3.1.0	4
B.0445 ED	Filosofia IV	75	3.1.0	4
B.2001.ED	Didática I	75	3.1.0	4
B.2002.ED	Didática II	75	3.1.0	4
B.0436.ED	Sociologia II	75	3.1.0	4
B.0437.ED	Sociologia III	75	3.1.0	4
B.0402.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau	75	3.1.0	4
B.0438.ED	Sociologia IV	75	3.1.0	4

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	-60-
B.0439.ED	Sociologia V	75	3.1.0	4
B.0414.ED	Psicologia II	75	3.1.0	4
B.0415.ED	Psicologia III	75	3.1.0	4
B.0416.ED	Psicologia IV	75	3.1.0	4
B.0447.ED	História da Educação I	75	3.1.0	4
B.0448.ED	História da Educação II	75	3.1.0	4
B.0449.ED	História da Educação III	75	3.1.0	4
B.2004.ED	Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau	150	3.2.1	6
		1.350		70
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS:				
C.0103.ED	Biologia III	75	3.1.0	4
C.0104.ED	Biologia IV	75	3.1.0	4
A.0301.FI	Matemática I	60	2.1.0	3
B.0318.FI	Estatística IV	75	3.1.0	4
B.0319.FI	Estatística V	75	3.1.0	4
B.0418.ED	Currículos e Programas	75	3.1.0	4
B.0429.ED	Orientação Educacional I	45	3.0.0	3
B.0430.ED	Orientação Educacional II	45	3.0.0	3
B.0401.ED	Princípios de Administração Escolar	45	3.0.0	3

		HORÁRIA		
C.1601.	Estudo dos Problemas Brasileiros	45	3.0.0	3
		615		35

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS

B.0410.ED	Legislação do Ensino, I	75	3.1.0	4
B.0411.ED	Legislação do Ensino II	75	3.1.0	4
D.0424.ED	Psicometria	90	2.2.0	4
D.0422.ED	Psicologia X	45	3.0.0	3
D.2003.ED	Técnicas Audio-Visuais	60	2.1.0	3
D.2014.ED	Ensino Programado	60	2.1.0	3
B.0403.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau	45	3.0.0	3
D.0434.ED	Processos de Comunicação	45	3.0.0	3
D.2013.ED	Metodologia da Pesquisa Ciebtífica	60	2.1.0	3
D.2012.ED	Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas	75	1.2.0	3

NOTA: O aluno deverá cumprir, no mínimo, cento e vinte-(120) horas, equivalentes a seis(6) créditos; em disciplinas optativas.

DISCIPLINAS ELETIVAS:

O aluno deverá cumprir, no mínimo, quaronta e cin-

co(45) horas, equivalentes a três(3) créditos, em disciplinas eletivas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

O aluno deverá cumprir, no mínimo, cento e trinta e cinco - (135) horas aula, ou sejam três (3) créditos em estágio supervisionado.

7.2.7. PEDAGOGIA - SUPERVISÃO ESCOLAR

Para completar o curso de graduação em SUPERVISÃO ESCOLAR, o aluno deverá perfazer um mínimo de cento é vinte (120) créditos, num total mínimo de duas mil, duzentos e setenta e cinco(2.275) horas-aula, assim distribuidas:

DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS:

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS
A.0442.ED	Filosofia I	45	3.0.0	3
A.0435.ED	Sociologia I	45	3.0.0	3
A.0501.EC	Economia I	45	3.0.0	3
		135		9

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO

B.0443.ED	Filosofia II	75	3.1.0	4
B.0444.ED	Filosofia III	75	3.1.0	4
B.0445.ED	Filosofia IV	75	3.1.0	4

-63-

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
B.2001.ED	Didática I	75	3.1.0	4
B.2002.ED	Didática II	75	3.1.0	4
B.0436.ED	Sociologia II	75	3.1.0	4
B.0437.ED	Sociologia III	75	3.1.0	4
B.0402.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau	75	3.1.0	4
B.0438.ED	Sociologia IV	75	3.1.0	4
B.0439.ED	Sociologia V	75	3.1.0	4
B.0414.ED	Psicologia II	75	3.1.0	4
B.0415.ED	Psicologia III	75	3.1.0	4
B.0416.ED	Psicologia IV	75	3.1.0	4
B.0447.ED	História da Educação I	75	3.1.0	4
B.0448.ED	História da Educação II	75	3.1.0	4
B.0449.ED	História da Educação III	75	3.1.0	4
B.0412.ED	Currículos e Programas	75	3.1.0	4
B.0403.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau	45	3.0.0	3
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS				
B.0410.ED	Legislação do Ensino I	75	3.1.0	4
B.0411.ED	Legislação do Ensino II	75	3.1.0	4
B.0429.ED	Orientação Educacional I	45	3.0.0	3

-64-

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
B.0430.ED	Orientação Educacional II	45	3.0.0	3
B.0401.ED	Princípios e Métodos de Administração Escolar	45	3.0.0	3
C.1601.	Estudo dos Problemas Brasileiros	45	3.0.0	3
		330		20
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS:				
B.2004.ED	Metodologia e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	150	3.2.1	6
B.0407.ED	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I	90	3.0.1	4
B.0408.ED	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	90	3.0.1	4
D.2003.ED	Técnicas Audio-Visuais	60	2.1.0	3
D.0422.ED	Psicologia X	45	3.0.0	3
D.0434.ED	Processos de Comunicação	45	3.0.0	3
C.0103.ED	Biologia III	75	3.1.0	4
C.0104.ED	Biologia IV	75	3.1.0	4
A.0301.FI	Matemática I	60	2.1.0	3
B.0318.FI	Estatística IV	75	3.1.0	4
B.0319.FI	Estatística V	75	3.1.0	4

NOTA: O aluno deverá cumprir,no mínimo,trezentas e dez(310) - horas-aula,equivalentes a quatorze(14) créditos em disciplinas complementares optativas.

DISCIPLINAS ELETIVAS

O aluno deverá cumprir,no mínimo,quarenta e cinco (45)- horas-aula,equivalentes a três(3) créditos em disciplinas eletivas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

O aluno está sujeito a um mínimo de cento e trinta e cinco (135) horas aula, ou sejam três(3) créditos, em estágio supervisionado.-

7.2.8. PEDAGOGIA - ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Para completar o curso de graduação em ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, o aluno deverá perfazer um mínimo de cento e trinta e um créditos,num total mínimo de duas mil,quatrocentos e quarenta e e cinco(2.445)horas aula,assim distribuidas:

DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS:

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
A.0442.ED	Filosofia I	45	3.0.0	3
A.0435.ED	Sociologia I	45	3.0.0	3
A.0501.EC	Economia I	45	3.0.0	3
		135		9

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO:

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
B.0443.ED	Filosofia II	75	3.1.0	4
B.0444.ED	Filosofia III	75	3.1.0	4
B.0445.ED	Filosofia IV	75	3.1.0	4
B.2001.ED	Didática I	75	3.1.0	4
B.2002.ED	Didática II	75	3.1.0	4
B.0436.ED	Sociologia II	75	3.1.0	4
B.0437.ED	Sociologia III	75	3.1.0	4
B.0402.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau	75	3.1.0	4
B.0438.ED	Sociologia IV	75	3.1.0	4
B.0439.ED	Sociologia V	75	3.1.0	4
B.0414.ED	Psicologia II	75	3.1.0	4
B.0415.ED	Psicologia III	75	3.1.0	4
B.0416.ED	Psicologia IV	75	3.1.0	4
B.0447.ED	História da Educação I	75	3.1.0	4
B.0448.ED	História da Educação II	75	3.1.0	4
B.0449.ED	História da Educação III	75	3.1.0	4
B.0405.ED	Administração da Escola de 1º Grau I	75	3.1.0	4
B.0406.ED	Administração da Escola de 1º Grau II	75	3.1.0	4

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
B.0429.ED	Orientação Educacional I	45	3.0.0	3
B.0430.ED	Orientação Educacional II	45	3.0.0	3
A.0301.FI	Matemática I	60	2.1.0	3
B.0318.FI	Estatística IV	75	3.1.0	4
B.0319.FI	Estatística V	75	3.1.0	4
B.0403.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau	75	3.0.0	3
		1.725		92
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS:				
B.0410.ED	Legislação do Ensino I	75	3.1.0	4
B.0411.ED	Legislação do Ensino II	75	3.1.0	4
B.0412.ED	Currículos e Programas	75	3.1.0	4
C.0404.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior	45	3.0.0	3
C.1601.	Estudo dos Problemas Brasileiros	45	3.0.0	3
		315		18
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS:				
B.2004.ED	Metodologia e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	150	3.2.1	6
D.0422.ED	Psicologia X	45	3.0.0	3

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
D.2003.ED	Técnicas Audio-visuais	60	2.1.0	3
D.0434.ED	Processos de Comunicação	45	3.0.0	3
B.0401.ED	Princínios e Métodos de Administração Escolar	45	3.0.0	3

NOTA: O aluno deverá cumprir noventa(90) horas,no mínimo,equivalentes a seis(6) créditos,em disciplinas complementares optativas.

DISCIPLINAS ELETIVAS:

O aluno deverá cumprir quarenta e cinco (45) horas-aula,equivalentes a três (3) créditos,no mínimo,em disciplinas-eletivas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

O aluno está sujeito a cumprir,no mínimo, cento-e trinta e cinco(135) horas, ou sejam,três(3) créditos em estágio - supervisionado.

7.2.9. PEDAGOGIA -INSPEÇÃO ESCOLAR

Para completar o curso de graduação em, INSPEÇÃO ESCOLAR, o aluno deverá perfazer um mínimo de cento e trinta e cinco(135) créditos, num total de duas mil,quatrocentos e noventa - (2.490) horas. aula, assim distribuidas:

DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS: -69-

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
A.0442.ED	Filosofia I	45	3.0.0	3
A.0435.ED	Sociologia I	45	3.0.0	3
A.0501.EC	Economia I	45	3.0.0	3
		135		9
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO:				
B.0443.ED	Filosofia II	75	3.1.0	4
B.0444.ED	Filosofia III	75	3.1.0	4
B.0445.ED	Filosofia IV	75	3.1.0	4
B.2001.ED	Didática I	75	3.1.0	4
B.2002.ED	Didática II	75	3.1.0	4
B.0436.ED	Sociologia II	75	3.1.0	4
B.0437.ED	Sociologia III	75	3.1.0	4
B.0402.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau	75	3.1.0	4
B.0438.ED	Sociologia IV	75	3.1.0	4
B.0439.ED	Sociologia V	75	3.1.0	4
B.0414.ED	Psicologia II	75	3.1.0	4
B.0415.ED	Psicologia III	75	3.1.0	4
B.0416.ED	Psicologia IV	75	3.1.0	4
B.0447.ED	História da Educação I	75	3.1.0	4

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	-70-
B.0448.ED	História da Educação II	75	3.1.0	4
B.0449.ED	História da Educação III	75	3.1.0	4
B.0410.ED	Legislação do Ensino I	75	3.1.0	4
B.0411.ED	Legislação do Ensino II	75	3.1.0	4
B.0409.ED	Princípios e Métodos da Inspeção Escolar	75	3.1.0	4
B.0403.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau	45	3.0.0	3
		1.470		79
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS				
C.0103.ED	Biologia III	75	3.1.0	4
C.0104.ED	Biologia IV	75	3.1.0	4
A.0301.FI	Matemática I	60	2.1.0	3
B.0318.FI	Estatística IV	75	3.1.0	4
B.0319.FI	Estatística V	75	3.1.0	4
B.0429.ED	Orientação Educacional I	45	3.0.0	3
B.0430.ED	Orientação Educacional II	45	3.0.0	3
B.0412.ED	Currículos e Programas	75	3.1.0	4
B.0401.ED	Princípios e Métodos de Administração Escolar	45	3.0.0	3

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
C.1601.	Estudo dos Problemas Brasileiros	45	3.0.0	3
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS:				
B.2004.ED	Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau	150	3.2.1	6
D.2003.ED	Técnicas Audio-Visuais	60	2.1.0	3
D.0422.ED	Psicologia X	45	3.0.0	3
D.0434.ED	Processos de Comunicação	45	3.0.0	3

NOTA: O aluno deverá perfazer noventa(90) horas-aula,-correspondentes a seis (6) créditos, no mínimo,em disciplinas complementares optativas.

DISCIPLINAS ELETIVAS:

O aluno deverá cumprir quarenta e cinco(45) horas-aula, equivalentes a três(3) créditos , no mínimo,em disciplinas eletivas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

Está o aluno, ainda sujeito ao cumprimento de,no mínimo,cento e trinta e cinco(135) horas,correspondentes a três (3) créditos, em estágio supervisionado.

7.2.10. PEDAGOGIA - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.

Para completar o curso de graduação em ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, o aluno deverá perfazer um mínimo de cento e trinta (130) créditos, num total de duas mil,quatrocentos e quarenta e cinco(2.445) horas-aula,assim distribuidas:

DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS:

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
A.0442.ED	Filosofia I	45	3.0.0	3
A.0435.ED	Sociologia I	45	3.0.0	3
A.0501.EC	Economia I	45	3.0.0	3
		135		9
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO:				
B.0443.ED	Filosofia II	75	3.1.0	4
B.0444.ED	Filosofia III	75	3.1.0	4
B.0445.ED	Filosofia IV	75	3.1.0	4
B.2001.ED	Didática I	75	3.1.0	4
B.2002.ED	Didática II	75	3.1.0	4
B.0436.ED	Sociologia II	75	3.1.0	4
B.0437.ED	Sociologia III	75	3.1.0	4
B.0402.ED	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau	75	3.1.0	4
B.0438.ED	Sociologia IV	75	3.1.0	4

-73-

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
B.0439.ED	Sociologia V	75	3.1.0	4
B.0414.ED	Psicologia II	75	3.1.0	4
B.0415.ED	Psicologia III	75	3.1.0	4
B.0416.ED	Psicologia IV	75	3.1.0	4
B.0447.ED	História da Educação I	75	3.1.0	4
B.0448.ED	História da Educação II	75	3.1.0	4
B.0449.ED	História da Educação III	75	3.1.0	4
B.0431.ED	Orientação Educacional III	60	2.1.0	3
B.0432.ED	Orientação Educacional IV	60	2.1.0	3
B.0403.ED	Estrutura e funcionamento do Ensino do 2º Grau	45	3.0.0	3
B.0433.ED	Medidas Educacionais	45	3.0.0	3
B.0429.ED	Orientação Educacional I	45	3.0.0	3
B.0430.ED	Orientação Educacional II	45	3.0.0	3
		1.500		82
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS:				
C.0103.ED	Biologia III	75	3.1.0	4
C.0104.ED	Biologia IV	75	3.1.0	4
A.C301.FI	Matemática I	60	2.1.0	3
B.0318.FI	Estatística IV	75	3.1.0	4

-74-

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
B.0319.FI	Estatística V	75	3.1.0	3
B.0412.ED	Currículos e Programas	75	3.1.0	4
B.1601.	Estudos dos Problemas Brasileiros	45	3.0.0	3
		480		25
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS:				
B.0410.ED	Legislação do Ensino I	75	3.1.0	4
B.0411.ED	Legislação do Ensino II	75	3.1.0	4
D.2003.ED	Técnicas Audio-visuais	60	2.1.0	3
D.0422.ED	Psicologia X	45	3.0.0	3
D.0417.ED	Psicologia V	75	3.1.0	4
D.0418.ED	Psicologia VI	45	3.0.0	3
D.0419.ED	Psicologia VII	45	3.0.0	3
D.0425.ED	Fundamentos de Psicopatologia	45	3.0.0	3
D.0426.ED	Técnicas de Exame Psicológico	105	3.2.0	5
D.0424.ED	Processos de Comunicação	45	3.0.0	3
D.0428.ED	Seleção e Orientação Profissional	105	3.2.0	5
D.0427.ED	Testes Psicológicos	90	2.2.0	4

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	
B.0401.ED	Princípios e Métodos de Administração Escolar	45	3.0.0	3

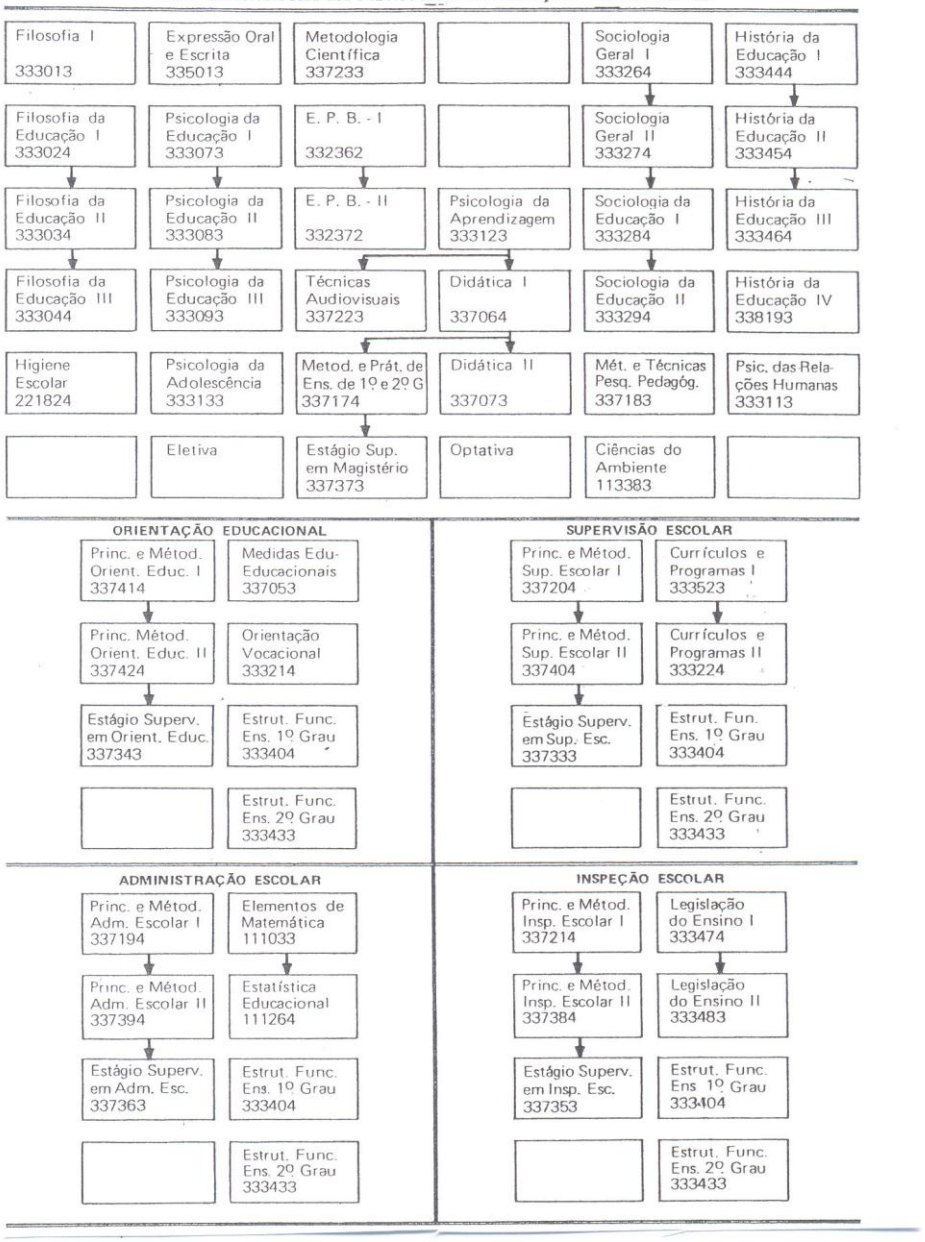
NOTA: O aluno está obrigado a perfazer, no mínimo cento e cinquenta (150) horas-aula, correspondentes a oito(8) créditos, em disciplinas complementares optativas.

DISCIPLINAS ELETIVAS:

É o aluno obrigado a cumprir quarenta e cinco /-(45) horas-aula, correspondentes a três(3) créditos, em disciplinas-eletivas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

O aluno deverá, ainda, cumprir cento e trinta e cinco(135) horas, equivalentes a três(3) créditos, em estágio super-visionado.

ANEXO B – Matriz Curricular 1981

7.3.20 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E HABILITAÇÕES – FLUXOGRAMA