

Daniele Noal Gai
Wagner Ferraz (Orgs.)

parafernalias II
Currículo, cadê a poesia?

educação - saúde - artes

INDEP 

processo^{C3}
www.processoc3.com



Daniele Noal Gai
Wagner Ferraz
Orgs.

**PARAFERNÁLIAS II:
Currículo, cadê a poesia?**

1ª Edição

Porto Alegre
INDEPIn

Copyright © 2014 Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz

Organizadores:

Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz

Projeto Editorial:

INDEPIN - Miriam Piber Campos
Processo C3 - Wagner Ferraz

Capa:

Anderson Luiz de Souza

Layout:

Wagner Ferraz

Diagramação:

Diego Mateus e Wagner Ferraz

Revisão:

Carla Severo Trindade

INDEPIN Editora - Coordenação Editorial
Miriam Piber Campos e Wagner Ferraz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G137p Gai, Daniele Noal
Parafernália II: currículo, cadê a poesia? / Daniele Noal
Gai e Wagner Ferraz. – Porto Alegre: INDEPIN, 2014.
130 p.

ISBN 978-85-66402-14-8

1. Educação - currículo. 2. Poesia. I. Ferraz, Wagner.
II. Título.

CDU 37.017

Bibliotecária Responsável: Ana Lígia Trindade CRB/10-1235

2014
INDEPIN
www.indepin-edu.com.br

CURRÍCULO DA PEDAGOGIA: QUAL O ESPAÇO DA CRIAÇÃO?

Luciane Uberti¹

1. Professora adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pelo PGEDU-UFRGS. Atua na área de Didática e Formação de Professores junto aos alunos das licenciaturas da universidade. Seus interesses de pesquisa envolvem especialmente as áreas de currículo, formação docente, e as filosofias da diferença. Atualmente é coordenadora da COMGRAD-EDU, Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia, e coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFRGS.

Currículo, cadê a poesia?

Este texto foi produzido para a mesa da Semana Acadêmica do curso de Pedagogia, intitulada “Currículo da Pedagogia: possibilidades e atravessamentos”, organizada pelo Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação da UFRGS, em maio de 2013. Destaco a alegria em compor esta mesa, não apenas pelo fato de ser professora do curso de Pedagogia desta casa, o que muito me honra, mas especialmente porque isso ocorre em função de uma história que alinhavou esta possibilidade, o fato de eu já ter estado no lugar de vocês como aluna da Faculdade de Educação, cursando a Pedagogia, vivendo as instâncias de pesquisa e extensão, e fazendo essa faculdade paralela que é a participação no movimento estudantil.

Podemos abordar a Pedagogia pelo menos em duas dimensões: como curso de graduação universitária e como campo de conhecimento e de saber. As reflexões que aqui proponho pretendem explorar mais a primeira dimensão, embora incorram inevitavelmente na segunda, ao problematizar o campo de saber da Educação.

Podemos afirmar que o curso de Pedagogia passou por distintas fases. Durante a década de 60, o curso partilhava de certa indefinição e generalidade quanto às ocupações profissionais do então considerado “pedagogo”, chegando a ser considerado um curso de “espera marido”. Posteriormente, por volta de 70, tentou-se responder aos problemas do curso propondo um conjunto de disciplinas comuns e algumas habilitações para ocupações profissionais específicas no mercado de trabalho. Este também foi o período em que o curso de Pedagogia foi ameaçado de extinção com a proposta de habilitação dupla e polivalente, a qual somava uma for-

Paraferrnalias II

mação pedagógica aos diferentes cursos de licenciatura.¹

Mas as argumentações sobre a especificidade do conhecimento pedagógico foram se avolumando, por exemplo, com as produções de Dermeval Saviani. Ainda que o curso de Pedagogia fosse ameaçado, o campo de conhecimentos pedagógicos permanecia uma preocupação central na formação de professores. A sólida formação teórica passa a ser defendida nos cursos superiores de educação, o que possibilita que a Pedagogia seja vista como o *locus* privilegiado para isso.

Pode-se dizer que na década de 80 e início de 90 a preocupação com a identidade do curso de Pedagogia ganha força. A forma pela qual os cursos de licenciatura se relacionavam com os saberes pedagógicos colocavam em xeque, novamente, a existência de um curso específico para esta área de conhecimento. A permanência do curso de Pedagogia resultou vitoriosa, e a concepção de Pedagogia como a “teoria geral da educação” também. Foi nesta fase que o currículo dos cursos de Pedagogia deu ênfase às disciplinas de fundamentos da educação, revisando as distinções entre as habilitações em educação especial, administração escolar, orientação e supervisão escolar, bem como incluindo as habilitações em “Magistério para as matérias pedagógicas do 2º grau” e “Magistério para a pré-escola”, que vinham a se somar à habilitação em “Magistério para as Séries Iniciais”.²

A segunda metade da década de 90 apresenta outros acontecimentos relevantes. Destaca-se o fato de a LDB de 1996 acenar com a definição de que a formação pedagógica deve-se ocorrer “exclusivamente” em Cursos Normais Superiores, termo posteriormente substituído por “preferencialmente”, em função de movimentos organizados de resistência. Podemos dizer que foi um momento de grande importância, em que vários estudiosos do campo contribuíram para a defesa e para a definição do campo

1. SILVA, 2006.

2. SILVA, 2006.

Curriculo, cadê a poesia?

de estudos e do estatuto teórico da Pedagogia.³

Em função das novas definições previstas na LDB (e, claro, da orientação política assumida em nível Federal), como a formação de todos os professores neste nível até o ano de 2007, a década de 90 foi um período de grande abertura para as instituições privadas de ensino superior em todo o país. A realização de convênios entre prefeituras e institutos normais superiores (as primeiras interessadas em capacitar os seus docentes conforme a nova legislação, e os segundos autorizados a fazer esta formação) amplia as discussões a respeito da qualidade da formação oferecida em tais instâncias educativas. Escolas de Ensino Médio, que ofereciam magistério, passaram a oferecer o Curso Normal Superior, bem como algumas pequenas faculdades privadas. A crítica a tais instâncias formativas girava em torno, especialmente, do fato de elas terem como tarefa primordial o ensino, afastando a formação do licenciado em Pedagogia da complexidade do espaço universitário de produção de conhecimento que, necessariamente, deve articular ensino, pesquisa e extensão.

Enquanto as diretrizes mostravam explicitamente o quão dispensável era o fato de a formação docente ocorrer numa instituição universitária, os debates teóricos da área de formação de professores aprofundavam a relação entre docência e pesquisa. Tal debate já vinha ocorrendo desde a década de 80 e tornou-se agudo na década de 90. As contribuições de Schön, Nóvoa e Alarcão, em torno da concepção de "professor reflexivo", foram bem-vindas na realidade brasileira num momento em que as discussões promovidas tanto pela Constituição de 1988 quanto pela LDB 9394/96 favoreciam o debate. Somadas às críticas de Giroux, Libâneo, Pimenta, Cunha, Perez-Gomez, entre outros, as concepções de professor reflexivo e pesquisador de sua prática ganharam contornos próprios. Pode-se dizer que, a partir daí, a pesquisa entra na ordem do dia do pensamento pedagógico sobre a formação docente e sobre a

3. GUIRALDELLI, 1996.

Paraferrnárias II

prática docente propriamente dita.⁴

Mas em que momento o curso de Pedagogia estaria agora, transcorridas quase duas décadas desde a LDB, e, especialmente, após as reformulações propostas pela Resolução n.1/2006, do Conselho Nacional de Educação, e as novas diretrizes?

Em uma primeira aproximação, vemos que a extinção das habilitações deu lugar às seguintes funções do licenciado em Pedagogia, conforme o artigo 4º da Resolução: "O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos".⁵

Se Giroux e McLaren⁶ tinham razão, se "existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades", temos, pelo menos, um problema. Mas o problema não está apenas no fato de o nosso campo de trabalho ser extenso, quase infindável, o problema está na necessidade de organizar a formação do profissional desta área. Alguma instância educativa, universitária, de preferência, deve dar conta desta formação por meio de uma organização curricular específica.

Para tanto, conforme a referida Resolução, a organização curricular do curso de Pedagogia deve se constituir por meio de três núcleos de estudos, quais sejam: um "núcleo de estudos básicos", um "núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos" e um "núcleo de estudos integradores". Este primeiro núcleo contém uma longa descrição que se refere às diferentes formas de saber e áreas de conhecimento que compõem o pensamento educacional e que

4. PIMENTA, 2008.

5. DCN-CNE, 2006, p. 2.

6. GIROUX e MCLAREN, 1995, p.144.

Currículo, cadê a poesia?

devem nortear o fazer pedagógico nas suas diferentes instâncias. O segundo núcleo é voltado às áreas de atuação profissional e deve fomentar o caráter investigativo e propositivo do profissional em sua atuação. Quanto ao terceiro, tal como descrito no documento, trata-se de “um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural”.⁷

Podemos dizer que o Curso de Pedagogia da UFRGS foi um dos pioneiros na implementação de uma organização curricular que contempla tais orientações, a qual está vigente desde o primeiro semestre de 2007 e serviu, inclusive, de modelo para outras instituições de ensino superior organizarem os currículos das licenciaturas em Pedagogia.

Conforme o projeto pedagógico do curso, “A reformulação curricular do curso de Pedagogia avança no sentido de reforçar a tendência da formação que tem sido feita por esta Faculdade, desde a década de 80, quando se passou a entender o curso de Pedagogia como um curso de formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal”. A formação ampla e densa também é destacada no trecho: “desde a década de 80, os alunos egressos vêm assumindo não somente postos de docência, mas também a prática de coordenação pedagógica e gestão de instituições educacionais, graças a uma formação que enfatiza uma aprofundada e competente reflexão

7. DCN-CNE, 2006, p. 4.

Paraferrnalias II

sobre a prática."⁸

A riqueza da experiência que contempla disciplinas teórico-práticas desde o início do curso está fundamentada não apenas nas previsões legais, mas nos próprios movimentos teóricos do campo da Educação. As tendências dos estudos feitos sobre formação docente caminham em direção a esta articulação, valorizando "o professor reflexivo e pesquisador de sua prática".⁹ Os licenciandos estão sendo instigados a conhecer o espaço escolar cada vez mais cedo durante a formação, e a ter o olhar curioso e atento às demandas da escola. Também se observa uma preocupação cada vez maior com as práticas de estágio docente que, além de serem possibilitadas ao longo do curso e não apenas no seu término, ganham um caráter investigativo, com uma forte vinculação à pesquisa.

Para dar conta desta demanda, o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS é organizado em oito eixos (ou semestres), contendo 3200 horas totais, sendo 2800 horas de atividades formativas, 300 horas dedicadas ao estágio e 100 horas de atividades complementares, que incluem pesquisa, extensão e monitoria. Cada semestre tem um eixo articulador, que diz respeito ao tema que atravessa todas as disciplinas organizadas para aquela etapa. Inclusive, estes eixos são subtítulo das disciplinas de Seminário de Docência, existentes em cada semestre letivo.

No entanto, como não poderia deixar de ser, em se tratando da implementação de algo inovador em termos de organização curricular, e desafiador, considerando os princípios de interdisciplinaridade, multiculturalismo e diversidade (presentes nas orientações legais e dotadas de valor de verdade no pensamento pedagógico contemporâneo), encontramos algumas dificuldades na concretização desta forma de organização curricular. E que bom que as encontramos, pois isto é sinal de que estamos olhando com olhar

8. PPP- FAGED, 2007, p. 4.

9. PIMENTA, 2008, p. 25.

Currículo, cadê a poesia?

questionador, investigativo, de pesquisador.

Ainda que eu tenha uma posição de suspeita em relação ao que se diz sobre a interdisciplinaridade, e a respeito da necessária articulação entre as áreas do conhecimento por ela prevista (seja lá o que for que se entenda por articulação), consideremos o propósito de o nosso currículo proporcionar a tão desejada articulação entre as disciplinas do semestre ou eixo. Mesmo que muitas considerações já tenham sido feitas sobre as possibilidades de articulação no currículo da Pedagogia, poucas parecem referir-se ao mesmo tipo de articulação, poucas parecem referir-se ao mesmo objeto quando tratam da articulação. E, aqui, exponho uma primeira inquietação: responder à pergunta sobre o que queremos articular no atual currículo da Pedagogia me parece uma demanda urgente.

Esta forma de organização curricular, extremamente elaborada e refletida, que corresponde às demandas legais e teóricas do campo da educação, quer articular o quê? O trabalho dos professores? A apreensão feita pelos alunos sobre os conceitos estudados? As saídas de campo? Afinal, o que é necessário articular? Ou melhor, o que é possível articular? É possível articular? Vejam bem, não pretendo fazer uma crítica leviana, mas penso que está na hora de pensarmos seriamente no que estamos nos propondo a fazer e nos limites que estamos visualizando.

Se conseguirmos responder à questão sobre o que queremos articular, precisamos pensar em como organizar o currículo de forma que a articulação pretendida seja efetivada. Sim, neste espaço, nossa tarefa é propositiva. No entanto, e por este motivo, caberia perguntar: tal organização curricular articuladora, interdisciplinar, com eixos verticais e horizontais, tal como propõem a Resolução e o projeto pedagógico do curso, não estaria priorizando ainda mais as formas dirigidas de aprendizagem em detrimento de possibilidades autônomas no percurso de formação de nossos alunos, possibilidades de criação outras, alheias, que escapam aos currículos formais?

Sabemos que as aprendizagens de nossos alunos não de-

Paraferrnáticas II

pendem exclusivamente de nosso desempenho como professores que devem ensinar. Eles não experimentam o aprendizado ao fazerem ou por fazerem exatamente aquilo que propusemos em aula, nem mesmo por responderem perfeitamente às questões das provas. A aprendizagem do aluno não está no fato de concordar conosco em nossas teorias e posições, mas naquilo que ele será forçado a pensar a partir deste encontro, com aquilo que, dos signos emanados, lhe puder tocar.¹⁰ O objeto do aprendizado não se constitui pelos conteúdos objetivos propostos e não retrata um resultado empreendido pelo esforço da vontade: aprender é inventar um mundo, decifrando os signos que irrompem de forma inesperada na experiência de ser sujeito.¹¹ Como, então, curricularizar o que há de aprendizagens possíveis a um sujeito?

Tal questionamento não pretende negar a necessidade de proposição desta ou daquela forma de organização curricular. Certamente, precisamos fazer proposições. Igualmente, precisamos supor que a aprendizagem possa ser dirigida. Afinal, em nosso regime de verdade atual, trata-se do fundamento da tarefa educativa e de escolarização.¹² Eis uma segunda inquietação, derivada da primeira. Não estaríamos, sob este mesmo regime de verdade, andando na contramão dos discursos sobre autonomia, tão reincidentes nos debates pedagógicos contemporâneos?

Podemos facilmente perceber que a atual organização curricular do curso de Pedagogia, fundamentada nas diretrizes nacionais, está pensada para um aluno ideal: aquele que cursa todas as disciplinas do semestre, inclusive e especialmente o Seminário respectivo (já que este tem o papel de articulador); aquele que nunca reprova ou larga uma disciplina, pois precisa cursar todas, e juntas, dado o propósito articulador entre as mesmas. Mas esse aluno existe? Caso exista, resta saber se ele experimenta algum espaço de

10. DELEUZE, 1987.

11. DELEUZE, 1988.

12. UBERTI, 2013.

Currículo, cadê a poesia?

criação nesta forma de organização curricular, para além das atividades complementares que somam menos de 4% das horas totais do curso.

Quanto às experimentações feitas por nossos alunos, as situações são as mais ricas e desafiadoras, certamente. Mas vamos pensar numa situação que pressuponha a articulação horizontal, do semestre respectivo. Uma aluna cursa a disciplina de Infância e não cursa a de Educação de Jovens e Adultos, ambas previstas para o segundo semestre, mas cursa o Seminário II, próprio a esta etapa do curso. O que o professor deve articular na disciplina de Seminário? Todas as disciplinas previstas no currículo para aquele eixo? O que a aluna deve articular neste semestre? E no semestre seguinte, quando ela fizer a disciplina de EJA e já tiver concluído a disciplina articuladora anteriormente? E se já estiver cursando o Seminário III? Ainda seria preciso somar a estas questões o foco a ser dado pela aluna em cada observação exigida pelo eixo do semestre. Importa lembrar que as observações e as minipráticas são de fundamental importância para essa estrutura curricular e para a formação docente almejada. O problema demonstrado com este exemplo simples não pode ser visto como exceção, no singular. Insisto que se trata de respondermos à questão: qual o objetivo da articulação em eixos verticais e horizontais e o que podemos realmente articular.

Este é o motivo pelo qual essa não é apenas uma questão curricular, de organização curricular de um curso de graduação, mas uma questão fundamentalmente teórica, ambas referidas no início deste texto e para as quais devemos atentar, aqui sim, articuladamente. Ainda que destacadas de forma oposta binariamente, tal como as dimensões de teoria e de prática, tão caras ao pensamento educacional... Mas esta já seria outra conversa.

É claro que estamos tentando fazer o melhor, o melhor possível, a partir dos conhecimentos dotados de valor de verdade no campo da educação na atualidade. Sem dúvida, implementamos o melhor currículo considerando as formas de saber e as forças de poder que nos constituem como sujeitos de um regime de ver-

Parafernália II

dade específico. E é exatamente aqui que se situa o problema. Problema, no sentido foucaultiano, como um desafio ao pensamento e não como uma catástrofe a lamentar.

Reconhecer a importância daquilo que nos propomos a analisar, assim como o fato de estarmos comprometidos com esse objeto, remete ao que Derrida afirma a respeito de herança. Este herdar implica "saber reafirmar o que vem 'antes de nós', e que, portanto, recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob este aspecto como sujeito livre". Assim que essa herança implica uma dupla injunção entre reafirmação e escolha. Tal reafirmação é um relançar que "continua e interrompe", e esta escolha refere-se a uma decisão, uma interpretação específica daquele que herda, pois "a afirmação do herdeiro consiste naturalmente na sua interpretação, em escolher".¹³

Trata-se, inicialmente, de uma apropriação do que nos antecede, mesmo sabendo da impossibilidade de sua completude e, posteriormente, de uma reafirmação, para relançar esta herança, à medida que escolhermos preservá-la. Isso significa que, na posição de herdeiro, o sujeito critica, discerne e diferencia, ou seja, movimentam as alianças. Eis a homenagem que se rende aos caros objetos analisados. Analisar implica render homenagem ao objeto que se analisa porque tal objeto é digno disso, é digno de transformações e críticas. Analisar o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS é, sem dúvida, honrar uma herança. Que se movimentem as alianças.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

13. DERRIDA e ROUDINESCO, 2004, p.12-17.

Currículo, cadê a poesia?

graduação em Pedagogia – Licenciatura.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...* Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

GIROUX, Henry. e McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu.; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIRALDELLI, Paulo. O que é pedagogia? São Paulo: Brasiliense, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo, construindo uma crítica. In: _____. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez editora, 2008.

PROJETO PEDAGOGICO PEDAGOGIA – UFRGS. Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2007.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil*. História e Identidade. São Paulo: Autores Associados, 2006.

UBERTI, Luciane. *Intencionalidade Educativa*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 38, n.4, dez. 2013.