

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Claudete Ines Sroczynski

**PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E REFORMULAÇÕES CURRICULARES:
movimentos no curso de Pedagogia da UNEMAT- *Campus Sinop***

Porto Alegre
2012

Claudete Ines Sroczynski

**PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E REFORMULAÇÕES CURRICULARES:
movimentos no curso de Pedagogia da UNEMAT - *Campus Sinop***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Linha de Pesquisa: Universidade Teoria e Prática.

Porto Alegre
2012

Claudete Ines Sroczynski

**PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E REFORMULAÇÕES CURRICULARES:
movimentos no curso de Pedagogia da UNEMAT - *Campus Sinop***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: _____

Prof.^a. Dr.^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe UFRGS/FACED (Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Maria Estela Dal Pai Franco – UFRGS/FACED

Prof.^a. Dr.^a. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – UFRGS/FACED

Prof.^a. Dr.^a. Leda Scheibe - UFSC

Prof.^a. Dr.^a. Solange Maria Longhi - UPF

*Para Almir Arantes pelo compartilhamento da vida.
Para Gabriela e Alexandre, sentidos da minha vida.*

Agradeço...

Aos meus pais, Casemiro e Amélia, pelo apoio incondicional;

Aos meus irmãos, amigos, e familiares pelo incentivo;

Aos primos, Eliane e Sidnei, pelo acolhimento carinhoso em Porto Alegre;

A querida Gê (Gertrudes Kelm), por cuidar da minha família nas minhas ausências;

Ao Raul, meu afilhado, que contribuiu com as gravações das narrativas dos colegas professores;

Aos colegas professores, que contribuíram com esta pesquisa narrando suas vivências na trajetória do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*;

Aos funcionários da UNEMAT dos *Campi* de Sinop e Cáceres que contribuíram para a localização de documentos e informações;

Aos professores, funcionários, alunos, colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS que criaram condições favoráveis a produção desta tese;

À Universidade do Estado de Mato Grosso, que em seu processo de construção e consolidação tem a qualificação de seus professores como projeto institucional prioritário;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso pela bolsa de apoio concedida, propiciando, assim, o incentivo e estímulo necessários para a realização desta tese.

À minha querida orientadora Dr.^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe, que entendeu meus questionamentos, meus desconfortos e meus caminhos e que de forma elegante, amiga e competente contribuiu para este trabalho.

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que triste os caminhos, se não fora

A mágica presença das estrelas!

(QUINTANA, Mário. 80 anos de poesia).

RESUMO

Esta tese tem como orientação que um currículo sintetiza relações sociais e, portanto, a materialização de suas reformas, tanto as decorrentes de políticas educacionais, curriculares e institucionais, quanto as provocadas por movimentos internos e demandas sociais externas, expressam processos de contradições, tensões, conflitos e consensos. Neste sentido, adotei a concepção de currículo como construção social dinâmica, com o objetivo de compreender como os professores do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – *Campus* Sinop, conceberam e vivenciaram as proposições curriculares institucionalizadas e as silenciadas, decorrentes de dois processos de reformulações curriculares produzidos entre os anos 1990 a 2010 e como estas construções foram absorvidas no interior do curso. Este curso de Pedagogia foi criado em 1990 junto com a implantação do *Campus* da UNEMAT na cidade de Sinop – MT. Os processos de reformas curriculares constituem-se como realidade empírica deste estudo, exigindo a adoção de procedimentos de investigação que possibilitassem apreender as diferentes dimensões que dinamizam tais processos, que se caracterizam como fenômeno educativo, conectado a fenômenos sociais mais amplos. A via de acesso adotada foi o estudo de caso numa abordagem qualitativa, e a operacionalização metodológica comportou: estudos bibliográficos, análises de documentos e análise das narrativas geradas por doze entrevistas dando voz ao sujeito professor universitário que participou ou que foi afetado por tais movimentos. Com esta orientação metodológica, buscando assegurar coerência com a concepção de currículo como construção social e entendendo com Popkewitz (1997) reforma como uma prática política e social, e não necessariamente como mudança, este estudo possibilitou inferir que o professor do Curso de Pedagogia, sujeito desta pesquisa, se constituiu como professor universitário no exercício da profissão docente, no interior do próprio curso, interferindo e sendo também afetado pelas reformulações curriculares, tanto em relação às proposições institucionalizadas, quanto às silenciadas, aflorando assim, contradições em sua trajetória. A partir de tais embasamentos verifiquei que os dois movimentos de reformas curriculares foram provocados por conjuntos de demandas sociais, políticas, institucionais e pedagógicas contextualizadas em uma dada realidade, que tanto fundamentaram as proposições de mudanças, quanto possibilitaram o emergir do esgotamento dos currículos, o que indica que as proposições institucionalizadas necessariamente não atendem e não representam interesses e proposições de todos os professores do curso, pois, os consensos construídos foram os possíveis, e não unanimidades. E as silenciadas possuem a potencialidade de operar atitudes e fortalecer discursos que confrontam o instituído.

Palavras-chave: Currículo. Pedagogia. Professor universitário. Reforma curricular. Universidade.

ABSTRACT

For this thesis, a curriculum synthesizes social relationships and so, the materialization of its reforms, arising from both the educational, curricular and institutional policies, as those caused by internal movement and external social demands, expresses processes of contradictions, conflicts and consensus. So, I adopted the concept of curriculum as a social dynamic construction, in order to understand how the teachers of the Pedagogy Course from UNEMAT, Campus of Sinop, conceived and experienced the institutionalized curricular proposal and the silenced ones, due to two curricular reformulations processes that were engendered between the years of 1990 and 2010, and how these constructions were absorbed inside de Course. This Pedagogy Course was created in 1990 with the implementation of the UNEMAT's Campus in the city of Sinop – MT, Brazil. The curricular reforms processes are the empirical reality of this study, which required the adoption of investigative procedures that would enable the apprehension of the different dimensions that can give dynamism to these processes, that are characterized as educational phenomenon, engendered to wider social phenomenon. The case report, in a qualitative approach, was adopted as the access path, and the methodological operation was supported by: bibliographic studies, documents analysis, as well as analysis of the narratives generated by twelve interviews that gave voice to the university professors who participated or were affected by such movements. With this methodological orientation, seeking to ensure coherence with the conception of curriculum as a social construction and based on Popkewitz understanding (1997) reform as a social political practice, and not necessarily as a change, this study allowed to infer that the teacher of this Pedagogy Course, subject of this research, constituted himself as university professor in the exercise of the teaching profession within the Pedagogy Course, interfering and also been affected by the curricular reformulations, both in relation to the institutionalized propositions as well as the silenced ones, thus showing contradictions in his career. From these bases, I verified that the two curricular reforms' movements were caused by sets of social, political, institutional and educational demands contextualized in a specific reality, that substantiated the propositions for change, and enabled the emergence of the curriculums exhaustion, indicating that the institutionalized proposals do not necessarily meet and do not represent interests and propositions from all the professors of the course, once the consensuses built were those that would be possible, and not unanimity. And the silenced propositions have the capability to change attitudes and strengthen discourses that confront the instituted one.

Keywords: Curriculum. Pedagogy. University professor. Curricular reform. University.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa do Estado de Mato Grosso	80
Gráfico 1 -	Formação inicial do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Sinop do ano de 1990	125
Gráfico 2 -	Formação inicial dos professores do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Sinop do ano de 1994	126
Gráfico 3 -	Formação inicial dos professores do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Sinop do ano de 2004	127
Gráfico 4 -	Formação inicial dos professores do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Sinop do ano de 2011	128
Quadro 1 -	Sistematização da Classificação dos Documentos	40
Quadro 2 -	Professores que participaram diretamente da pesquisa	44
Quadro 3 -	Total de Instituições de Ensino Superior, Vagas e Matrículas no Brasil no ano de 2008	51
Quadro 4 -	Número de Cursos de Graduação em Pedagogia presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa	75
Quadro 5 -	Matrículas em Cursos Presenciais de Graduação em Pedagogia por categoria administrativa – 2008	76
Quadro 6 -	Cursos de Pedagogia ofertados pela UNEMAT através das Modalidades Diferenciadas	82
Quadro 7 -	Documentos que instituíram e oficializaram processos de reformas e adequações curriculares no Curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Sinop	109
Quadro 8 -	Eventos organizados e promovidos pelo Departamento de Pedagogia da UNEMAT – Campus Sinop no período de 1992 a 1999	113
Quadro 9 -	Processos de Renovação de reconhecimento do Curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Sinop	114
Quadro 10 -	Número de professores com contratos temporários e efetivos do	

	curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus de Sinop	120
Quadro 11 -	Titulação dos Professores do Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus Sinop	124
Quadro 12 -	Índice sobre a atividade profissional exercida pelos professores do Curso de Pedagogia – UNEMAT/Campus Sinop – anterior ao ingresso na UNEMAT	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação inicial do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/ <i>Campus</i> Sinop do ano de 1990	125
Gráfico 2: Formação inicial dos professores do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/ <i>Campus</i> Sinop do ano de 1994	126
Gráfico 3: Formação inicial dos professores do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/ <i>Campus</i> Sinop do ano de 2004	127
Gráfico 4: Formação inicial dos professores do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/ <i>Campus</i> Sinop do ano de 2011	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistematização da classificação dos documentos	40
Quadro 2: Professores que participaram diretamente da pesquisa.....	44
Quadro 3: Total de Instituições de Ensino Superior, vagas e matrículas no Brasil no ano de 2008	51
Quadro 4: Número de cursos de graduação em Pedagogia presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa.	75
Quadro 5: Matrículas em cursos presenciais de graduação em Pedagogia, por categoria administrativa – 2008.....	76
Quadro 6: Cursos de Pedagogia ofertados pela UNEMAT através das Modalidades Diferenciadas	82
Quadro 7: Documentos que instituíram e oficializaram processos de reformas e adequações curriculares no curso de Pedagogia da UNEMAT/ <i>Campus Sinop</i>	109
Quadro 8: Eventos organizados e promovidos pelo Departamento de Pedagogia da UNEMAT – <i>Campus Sinop</i> no período de 1992 a 1999.....	113
Quadro 9: Processos de renovação de reconhecimento do curso de Pedagogia da UNEMAT/ <i>Campus Sinop</i>	114
Quadro 10: Número de professores com contratos temporários e efetivos do curso de Pedagogia da UNEMAT – <i>Campus Sinop</i>	120
Quadro 11: Titulação dos professores do curso de Pedagogia da UNEMAT - <i>Campus Sinop</i>	124
Quadro 12: Índice sobre a atividade profissional exercida pelos professores do curso de Pedagogia – UNEMAT/ <i>Campus Sinop</i> – anterior ao ingresso na UNEMAT	129

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
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
DAA/UNEMAT	Divisão de Apoio Acadêmico da Universidade do Estado de Mato Grosso
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAED	Faculdade de Educação
FAPEMAT	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso
FCESC	Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCCS	Plano de Cargo, Carreira e Salários
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIQD	Programa Interinstitucional de Qualificação Docente
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SINAES	Sistema Nacional Avaliação da Educação Superior
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O CAMINHO DA PESQUISA	23
2.1 PRIMEIROS PASSOS: SUSTENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.2 SEGUINDO O CAMINHO: OPERACIONALIZAÇÃO METODOLÓGICA	38
3 O CONTEXTO EM QUE A PESQUISA SE CONSTITUIU	47
3.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	50
3.1.1 O contexto da educação brasileira.....	50
3.1.2 A formação de pedagogos	53
3.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA UNEMAT NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	76
3.3 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO	98
4 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SEU MOVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO	99
4.1 O CONTEXTO MAIS AMPLO	99
4.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA	104
4.3 PROFESSORES PROTAGONISTAS DOS PROCESSOS DE REFORMULAÇÕES CURRICULARES	118
4.4 SEGUNDA APROXIMAÇÃO.....	131
5 REFORMULAÇÕES CURRICULARES: DO ESGOTAMENTO DE UM CURRÍCULO A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA	136
5.1 REFORMAS CURRICULARES: UM DESAFIO NO INTERIOR DA UNEMAT	140
5.2 A PRIMEIRA REFORMULAÇÃO CURRICULAR	142
5.2.1 O que foi construído no primeiro movimento.....	157
5.3 A SEGUNDA REFORMULAÇÃO CURRICULAR	162
5.3.1 O que foi construído no segundo movimento.....	180
5.4 TERCEIRA APROXIMAÇÃO	185
6 CONCLUSÃO.....	190
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICES.....	213

1 INTRODUÇÃO

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. (KRAMER, 2003, p. 169).

Neste estudo busco compreender como os professores do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – *Campus Sinop* conceberam e vivenciaram as proposições curriculares institucionalizadas e as silenciadas, a partir dos processos de reformulações curriculares que ocorreram nos últimos vinte anos (1990 – 2010) e como estas construções foram absorvidas no interior do curso.

Para o êxito de tal proposição, duas vinculações foram importantes.

A primeira é a vinculação a Linha de Pesquisa *Universidade: Teoria e Prática*, que privilegia estudos acerca das “[...] funções da Universidade na perspectiva sócio-histórico-política e das dimensões e inter-relações macro e micro-institucionais, que caracterizam e sustentam seus processos de formação educativa e decisão pedagógica.” (sitio da UFRGS), do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS).

A segunda está associada a minha vinculação com a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT desde 1987. Inicialmente na condição de técnica na sede administrativa localizada na cidade de Cáceres - MT e a partir de março de 1994, como professora efetiva do curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Sinop, *lócus* da pesquisa que possibilitou a construção desta tese. Portanto, esta pesquisa se deu no espaço do meu trabalho.

Esta vinculação exigiu uma vigilância para que o objeto em estudo – processos de reformulações curriculares - tido como familiar, porém, não necessariamente conhecido, fosse desfamiliarizado. Entretanto, pesquisar no próprio espaço de trabalho e eleger como objeto de estudo situações do cotidiano, possibilita a reflexão da própria prática, intensifica a profissionalização pessoal e o entendimento das relações sociais que também estou construindo.

Além destas vinculações, também foram importantes a escolha da temática e sua justificativa.

E como a escolha do tema de pesquisa é tida como um momento importante de uma investigação empírica, seguindo a orientação de Marre a mesma deve ser tratada a partir de duas questões: a primeira diz respeito à necessidade de se compreender que a mesma se dá orientada por um sistema de valores, pois “Na realidade, raramente um processo ou um objeto de estudo é escolhido por si mesmo e em si mesmo, isolado de qualquer sistema de valores”. (1991, p. 10). A segunda diz respeito a como esta escolha é construída. Neste sentido, para que um “[...] processo de escolha possa ser considerado científico, há necessidade [...] de se distanciar, de criticar e avaliar o modo pelo qual a opinião pública, o senso comum ou os partidos políticos tratam a questão.” (MARRE, 1991, p. 10).

Ainda segundo Marre, a forma de escolha também supõe ruptura. A escolha do pesquisador deve se dar orientada por um modo que diverge do senso comum. Ou seja, é necessário o uso de técnicas. E “[...] escolher um tema é já construí-lo qualitativamente de um modo diverso do senso comum [...]” (1991, p. 11). Assim, esta construção supõe uma abordagem teórica do objeto a ser pesquisado e o estabelecimento de relações desta com o objeto e o conteúdo desse mesmo objeto.

Neste sentido, a proposição de estudar os processos de reformas curriculares engendrados no curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, se justifica a partir da minha carreira docente que vem sendo construída desde 1994 na UNEMAT. E nesta trajetória, que tem sido pautada por participações em grupos de pesquisa/trabalho/estudo, a temática currículo se faz presente de forma expressiva. Portanto, esta escolha, supõe compromisso político com minha atuação profissional no Estado do Mato Grosso. Ou seja, busco articular o tema de pesquisa com a vida profissional.

Portanto, eleger a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) como espaço de pesquisa, tem um sentido e um significado entranhado na minha construção profissional.

Esta instituição possui estrutura *multi campi*, e atende ao interior do Estado de Mato Grosso. Foi criada no ano 1993, mas tem a sua história iniciada ainda no ano de 1978, quando se criou o Instituto de Ensino Superior de Cáceres – IESC,

vinculado a Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social do município de Cáceres - MT. Hoje possui onze (11) *Campi*¹ e dez (10) Núcleos Pedagógicos. Destes, três² oferecem o curso de Pedagogia na modalidade regular.

A UNEMAT se fortalece na década de 1990 através de suas políticas voltadas para a formação de professores da Educação Básica; de seu credenciamento e de sua conquista do *status* de universidade; da consolidação de seu Programa de Expansão e a implantação de Programas de Formação de Professores em modalidades caracterizadas como especiais, que também se apresentam como espaços de inovações curriculares, principalmente com a criação, implantação e execução de programas de formação e profissionalização docente de professores leigos em todo o Estado de Mato Grosso, com destaque para o Programa Licenciaturas Parceladas e o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente.

Esses Programas e os cursos que os constituem já foram objeto de alguns estudos³, entretanto, os cursos regulares de Pedagogia da UNEMAT, que são a referência inicial dos cursos desses programas, não tem recebido a mesma atenção. Principalmente em relação aos seus currículos, numa dimensão que os aborde a partir do cotidiano de decisões políticas e processos de reformas curriculares, fundamentalmente naquilo que diz respeito à participação do professor desses cursos de Pedagogia, como sujeito ativo desses processos em toda a sua complexidade social.

Entretanto, entendo como necessário construir argumentos que expliquem o *porquê* e *para que* estudar como os professores concebem e vivenciam processos de reformas curriculares e como essas construções são absorvidas no interior de um curso. Para tal explicação, parto do fato de que como professora, meu envolvimento com a temática currículo e processos de suas reformas, sempre foi muito intenso e provocativo, neste sentido, as indagações e inquietações também assim se configuraram.

No que se refere ao *porquê*, estudar processos de reformas curriculares, justifico que os mesmos são movimentos com dinâmicas complexas que envolvem políticas curriculares e educacionais, tanto de dimensões abrangentes quanto

¹ Os Campi da UNEMAT estão localizados nos seguintes municípios: Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres (1º *campus* e a sede administrativa), Colider, Juara, Luciara, Pontes e Lacerda, Nova Xavantina, Sinop e Tangará da Serra.

² Os *Campi* da UNEMAT que oferecem os Cursos de Pedagogia são os seguintes: Cáceres, Sinop e Juara.

³ Heloisa Salles Gentil (UNEMAT), 2002; Tânia Maria de Lima Beraldo (UFMT), 2005.

localizadas, que supõem conflitos, decisão e disputas de poder, logo, estudá-los supõe criar possibilidades para que os sujeitos que deles participam, compreendam suas dinâmicas e dimensões, e principalmente, que se apropriem dos sentidos e das lógicas da dinâmica social e cultural inerentes a esses processos e possam contribuir para uma construção social de projetos curriculares. Ou seja, como observa Pacheco,

[...] o currículo é construído [ou deveria ser] pela luta de diferentes fronteiras que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão. Não se poderá, contudo, aceitar que o currículo seja a expressão de uma única lógica, na medida em que as lógicas de Estado, de mercado, do ator e cultural são peças de um quebra-cabeça que adquire sentido pelas fronteiras que são conquistadas em momentos diferentes. (PACHECO, 2003, p. 30).

E o *para que*, tem como argumento central o campo do currículo que tem se revelado farto de interrogações e inquietações decorrentes de intensas políticas curriculares e educacionais que tem se intensificado no Brasil, desde a aprovação do Plano Decenal de Educação⁴. Situação que exige investimento em pesquisas no sentido de avançar em relação à produção de conhecimentos relativos ao campo.

Argumentando com Moreira, entendo como relevante estudar as reformas curriculares, para elaborar possíveis entendimentos acerca do complexo dinamismo inerente a este campo, a partir da perspectiva que

[...] os estudos dessas reformas configuram excelentes oportunidades de se analisarem: as relações entre currículo e poder; o currículo como forma de política cultural; o processo de construção e desenvolvimento do currículo em diferentes níveis; as relações (e as lacunas) que se estabelecem entre teorias, propostas e práticas curriculares. Em resumo, permitem que melhor se entenda o complexo dinamismo do processo curricular. (2008, p. VI).

Tal perspectiva vai ao encontro de expectativas que buscam explicitar os conflitos e negociações entre sujeitos e contextos decorrentes de uma contínua mobilidade da realidade, que desacomoda tanto a dimensão aberta como a oculta do currículo. Nesta perspectiva, Silva T.T. sustenta que “O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.” (2000, p. 46). Portanto, um segundo argumento se faz necessário: a formação dos pedagogos que conduzirão a educação escolar de milhares de crianças, jovens e

⁴ Documento elaborado pelo Ministério da Educação em 1993, em atendimento as deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia.

adultos brasileiros terá a marca desses processos de reformas/mudanças que vem sendo materializados nas últimas décadas.

O curso aqui definido como espaço de pesquisa, desde sua criação, teve e ainda tem a docência como base de seus projetos pedagógicos. Conseqüentemente, a prática docente torna-se eixo central na formação do pedagogo deste curso. Portanto, em seus processos de reformas/mudanças curriculares um desafio se impõe muito bem definido por Scheibe, o de

[...] estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula conhecimento formativo a uma prática imediatista. (2007, p. 60).

Este desafio, quando enfrentado nos processos de reformulações curriculares, é potencialmente gerador de conflitos e desconfortos de natureza diversa. Assim, o *para que*, também se justifica pela necessidade de se analisar e explicar as proposições institucionalizadas e as silenciadas nesses movimentos.

Com estes argumentos, o que quero salientar é que definir como objeto de pesquisa *processos de reformulações curriculares engendrados a partir da década de 1990, no curso de Pedagogia de Universidade do Estado do Mato Grosso*, implica:

- Um movimento em direção à valorização e ampliação de produção de conhecimentos no campo do currículo.
- Entendimentos acerca do complexo dinamismo constitutivo dos processos de reformas/mudanças e dos conflitos e negociações entre sujeitos e contextos decorrentes de uma contínua mobilidade da realidade, que desacomoda tanto a dimensão aberta como a oculta do currículo.
- Reflexões acerca de políticas educacionais e curriculares relativas à formação de pedagogos.
- O institucionalizado e o silenciado nos processos de reformas e construções de currículos para a formação de professores.
- Caracterização do esgotamento de projetos curriculares.
- Simplicidades e superficialidades que ainda persistem tanto nos discursos inerentes aos processos de reformas como em estudos acerca dos mesmos – conhecer para além das aparências.

- Compromissos com a formação de professores e consequentemente com a educação mato-grossense.

Julgo apropriado destacar ainda alguns aspectos em relação a este estudo: a realidade empírica se constitui de dois movimentos de reformulações curriculares, engendrados a partir de 1990, no curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*; os sujeitos partícipes diretos da pesquisa são doze (12) professores universitários que vivenciaram tais processos; a perspectiva metodológica é o estudo de caso através da abordagem qualitativa que é “[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15).

Ou seja, na pesquisa qualitativa o pesquisador assume um papel de não neutralidade, pois, tal perspectiva

[...] ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a última relação entre pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação [...] [busca] soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15).

Diante destas vinculações, escolhas e justificativas, foi possível estabelecer que o sujeito professor universitário do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop* (em que me incluo), interfere e também é afetado pelos processos de reformas curriculares que são complexos, dinâmicos, tensos e muitas vezes excludentes. E, uma vez que por ser uma universidade pública, este professor tem espaço que permite interferir mais decisivamente na história do curso, a despeito das implicações legais e institucionais, logo, parece apropriado e necessário entender a natureza destes processos como uma condição sócio-histórica para explicar e compreender a contradição que se constrói em seu interior que indica já a possibilidade de sua superação.

Assim, esta tese parte da proposição de que ***um currículo sintetiza relações sociais e, portanto, a materialização de suas reformas, tanto as decorrente de políticas educacionais e institucionais quanto as provocadas por movimentos internos e demandas sociais, expressa processos de contradições, tensões, conflitos e consensos.*** Tal proposição orienta e sustenta este trabalho a partir da seguinte questão: Como os professores universitários do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus Sinop*, que participam dos processos de reformas curriculares, desde 1990, concebem e vivenciam as

proposições institucionalizadas e silenciadas e como estas construções foram absorvidas no interior do curso?

Tal questão justifica-se na medida em que entendo com Harvey, quando o mesmo estuda o pós-modernismo, que parece apropriado e necessário “investigar mais profundamente a natureza dos processos” - no meu caso, reformulações curriculares no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus Sinop* - “[...] não tanto como um conjunto de ideias quanto como uma condição histórica que requer elucidação”. (2009, p. 9).

Logo, a institucionalização de um novo currículo embora deva ser estudada e explicada em todas as suas dimensões, ao ser historicizada em seus conflitos, revela processos geradores de novas realidades que vão além. Revela dinâmicas, que permitem explicar a contradição, o conflito, o consenso e a superação. E é nesse sentido que acredito que é pesquisando e problematizando mais atentamente como o sujeito social, professor universitário dos cursos de Pedagogia, interfere e também é afetado por este processo que é complexo, dinâmico, tenso e muitas vezes excludente, é que tal estudo se justifica.

Assim, a partir deste conjunto de escolhas teórica, metodológica e política, que acredito influenciarem na síntese compreensiva aqui construída acerca da questão que moveu este estudo, apresento o resultado organizado em seis capítulos que trazem como indicativo os seguintes títulos e objetivos: O primeiro é esta INTRODUÇÃO que expressa a vinculação teórica, a escolha da temática, a justificativa de seu estudo e apresenta esta tese. No segundo capítulo: O CAMINHO DA PESQUISA, construo um delineamento teórico para dar sustentação às análises empreendidas que permite situar a natureza do objeto estudado e a perspectiva de currículo, bem como, a operacionalização metodológica que possibilitou mergulhar na realidade e construir respostas às indagações que moveram este estudo. No terceiro capítulo: O CONTEXTO EM QUE A PESQUISA SE CONSTITUIU, abordo dois movimentos constitutivos do objeto em estudo – processos de reformas curriculares: as políticas educacionais e curriculares para a formação de professores pedagogos no contexto da Educação Superior Brasileira e as políticas para a formação de Pedagogos na UNEMAT. Movimentos formados por diversos eventos, compreendidos a partir de um contexto social mais amplo, que definem contornos ao contexto em que a pesquisa se constituiu, bem como, a partir de suas conexões e

entrelaçamentos expressa contradições, tensões, conflitos e consensos presentes nos processos de reformas curriculares engendrados no curso de Pedagogia da UNEMAT/*Campus* Sinop. No capítulo quatro: O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SEU MOVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO, busco explicar e compreender, como a participação dos professores do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* Sinop condiciona a construção de um novo currículo a partir de uma situação histórica dada; a forma de suas contratações pela instituição; suas formações acadêmicas que viabilizam suas carreiras como docentes universitários e suas atuações profissionais antes do ingressar na UNEMAT, para entender como eles se movimentam em tal processo. No quinto capítulo: REFORMULAÇÕES CURRICULARES: DO ESGOTAMENTO DE UM CURRÍCULO A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA, objetivo estabelecer uma compreensão acerca das duas reformas curriculares produzidas na trajetória histórica do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* Sinop. Somam-se a estas perspectivas as narrativas de doze (12) professores do curso geradas por entrevistas, relatórios produzidos por comissões de trabalho no decorrer dos dois momentos de reformas curriculares e os projetos pedagógicos do curso implantados em 1997 e 2007. No capítulo seis: CONCLUSÃO, procuro construir uma síntese compreensiva tanto a partir do contexto social mais amplo que participa de forma incisiva nos movimentos de reformulações curriculares em diversos âmbitos: das políticas educacionais, das políticas curriculares, da política institucional da própria UNEMAT e da ação do professor universitário que atua neste curso, quanto da trajetória histórica do curso de Pedagogia, situada em seu contexto social concreto, em condições sociais dadas.

Ou seja, ciente da provisoriedade do conhecimento e orientada pela inferência que o currículo é uma construção social, esta tese objetivou, a partir de processos de reformulações curriculares, compreender como professores que possuem condições de participar de tais movimentos, vivenciam, concebem e absorvem as proposições institucionalizadas e as silenciadas; salientando que essa construção não pode ser entendida dissociada das condições reais das relações sociais que as produzem.

2 O CAMINHO DA PESQUISA

Ao definir como objeto de estudo processos de reformas curriculares gerados no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – *Campus Sinop*, a partir do ano de 1990, com o objetivo de compreender como os professores sujeitos concebem e vivenciam as proposições curriculares institucionalizadas e as silenciadas e como esta construção é absorvida no interior do curso, alguns desafios se colocaram. E conforme o estudo foi avançando eles se desdobram e se complexificam exigindo a construção de um arcabouço teórico e metodológico, que por sua vez, implicou em escolhas, opções, renúncias, comprometimentos. Tarefas e situações que se mostraram ambíguas, que causaram conforto, desconforto, confundiram, elucidaram, provocaram questionamentos e estranhamentos. Entretanto, tal qual Oliveira, concordo que o método numa pesquisa assinala um percurso entre outros possíveis e que

Não é sempre, porém, que o pesquisador tem consciência de todos os aspectos que envolvem este seu caminhar [...] representa uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador. (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

Neste sentido, parto do entendimento que um currículo sintetiza relações sociais e que, portanto, a materialização de suas reformas, tanto as decorrentes de políticas educacionais e institucionais quanto as provocadas por movimentos internos ou demandas sociais externas, expressam processos de contradições, tensões, conflitos e consensos. Parto também da orientação de Sacristán, quando o mesmo argumento que

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (2000b, p. 21).

Percebe-se assim que a orientação de uma abordagem crítica⁵ em estudos acerca de currículo, ganha força quando o objeto em estudo são processos de

⁵ A vertente crítica em estudos e pesquisas educacionais se ancora na Teoria Crítica associada a Escola de Frankfurt (Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt fundado em 1923), constituída por diversos pensadores, em especial Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm.

reformas curriculares, construídos numa realidade concreta, num mundo globalizado, determinado por produções capitalistas num país chamado Brasil, e ainda, constituído e construído por sujeitos concretos e dinâmicos a partir de conexões com as esferas política, econômica e cultural.

Com esta posição, neste primeiro capítulo busco expressar o arcabouço teórico e metodológico que contribuiu para uma vigilância epistemológica em relação à realidade empírica buscando evitar que o senso comum saturasse o estudo empreendido, bem como, possibilitou uma tessitura de análise, explicação e compreensão do objeto. Para tal intento, este capítulo foi estruturado em duas seções. Na primeira construo um delineamento teórico para dar sustentação às análises empreendidas que permite situar a natureza do objeto estudado e a perspectiva de currículo. Na segunda seção apresento à operacionalização metodológica que possibilitou mergulhar na realidade e construir respostas às indagações que moveram este estudo.

2.1 PRIMEIROS PASSOS: SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

Ciente que todo conhecimento é provisório, parece adequado que a construção do mesmo se oriente por uma perspectiva crítica que se revela tanto de forma não alheia ao conhecimento já construído, que não raras vezes se institucionaliza, com o intuito de manter o *status quo*, quanto como forma de resistência ao poder estabelecido apostando numa perspectiva de emancipação humana em todas as suas dimensões.

Assim, como observa Hermann, a Teoria Crítica

Segundo (Bronner, 1997) a Teoria Crítica se caracteriza pelo “[...] compromisso com a liberdade e a necessidade de uma revisão constante para enfrentar novas questões trazidas pelas novas circunstâncias históricas. Ela jamais foi um grupo de afirmações fixas ou de interdições inflexíveis.” (p. 389). Estudos/pesquisas educacionais orientados por essa Teoria ancoram-se na perspectiva interdisciplinar, na emancipação humana, na reflexividade e na crítica à ideologia.

[...] enquanto auto-reflexão, produz um conhecimento que não é pura contemplação, mas há um envolvimento concreto com a sociedade a que se vincula. Nesse sentido, o conhecimento tem materialidade, envolvimento concreto e relação direta com a sociedade. (2003, p. 88).

Pacheco e Pereira (2007, p. 202) observam que, nesse sentido, “[...] a Teoria Crítica é um projeto interdisciplinar que, partindo da teoria marxista de mudança social, foi divulgada pela Escola de Frankfurt. A sua base é a reflexividade e o interesse emancipatório dos agentes.” E fundamentando-se em Santos (1999) os autores argumentam que “Apesar de uma fundamentação filosófica inicial, a teoria crítica reconhece-se, hoje em dia, nos mais diversos campos do conhecimento e traduz-se pela ‘teoria que não reduz a realidade ao que existe’.” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 202).

A partir desse princípio, a realidade “[...] é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado.” (SANTOS, 1999, p. 197). Assim, o processo de reforma curricular se configura como um campo de possibilidades que é dinâmico, constituído e construído por sujeitos dinâmicos e nele emergem contradições, conflitos e consensos. E como possibilidade para analisá-lo, devo considerá-lo em seu contexto histórico com suas conexões com as esferas política, econômica e cultural.

Logo, por aceitar a proposição de que não há neutralidade na produção de conhecimento, pois, a mesma indica um posicionamento político frente à realidade, é que acredito que se deva deixar explícito em primeiro plano que o objeto de pesquisa – processos de reformas curriculares no curso de Pedagogia – que orienta o estudo aqui delineado, se insere em uma dada concepção de sociedade e de dinâmica social.

Assim, buscando ser coerente com o conceito de currículo como construção social, tal qual indica Goodson (1999) – tanto como prescrição quanto processo e prática - se faz oportuna a colocação que a sociedade compreende o “[...] conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas.” (MARX, ENGELS, 2001, p. 33). E atualizando com Apple este conceito, entendo a sociedade como realidade concreta e histórica, - capitalista – sendo que sua dinâmica é constituída por homens e

mulheres determinados historicamente em relações sociais desiguais, contraditórias, conflituosas, em constante movimento.

Este autor ao argumentar que a sociedade é “complexa, estratificada e desigual” (APPLE, 2006, p. 37) adverte, que é preciso cuidado para não se cair numa orientação que situe “[...] a instituição, o currículo, e nós mesmos de uma maneira excessivamente determinista.” Argumenta também que o uso de conceitos como determinação tem duas tradições. A primeira compreende que “[...] a noção de pensamento e a cultura são determinados pela estrutura social e econômica “[...] Os conceitos são totalmente prefigurados ou predicados a partir de um conjunto pré-existente de condições econômicas que controlam a atividade cultural, incluindo tudo o que há nas escolas.” (APPLE, 2006, p. 38).

Apple (2006) assinala também, que a determinação histórica na qual se orienta é uma posição mais flexível, “[...] mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. O controle é mais sutil [...]”. (p. 38).

Esta perspectiva que foi adotada como guia, ganha reforço em Gramsci (1991), quando o mesmo, ao analisar a sociedade, rejeita a visão determinista e mecanicista da relação estrutura – superestrutura. Para ele “A estrutura e a superestrutura formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.” (GRAMSCI, 1991, p. 52). Essas relações não são abstratas, são construídas histórica e concretamente por sujeitos também concretos. Gramsci engloba num só conjunto dialético, num único contexto as esferas econômica, cultural e política, ou seja, a realidade social é composta por estruturas complexas que se articulam de forma também complexa, pois, há uma ação recíproca, conflituosa e tensa entre estrutura e superestrutura.

É também com esta orientação que Popkewitz, em seus estudos acerca de reformas curriculares trabalha com a perspectiva de que estrutura é um “[...] conceito histórico dinâmico, de forma a considerar tanto o aspecto da continuidade quanto o da descontinuidade.” (1997, p. 28). Para este autor “As estruturas não são estáveis, mas sofrem modificações constantes quando observadas no contexto apropriado dos campos sociais dos quais ocorre a experiência humana.” (1997, p. 28).

Parece apropriado, neste sentido, indicar que no debate acerca de reformas curriculares se faz necessário avançar algumas discussões de ordem conceitual. É primordial assim, fundamentando-se no pensamento de Gramsci, explicitar o entendimento de relações sociais, homem e ser humano.

Como discussão inicial, observo que é necessário com Gramsci perguntar “o que é o homem?” E também, com ele responder que “[...] o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos.” (GRAMSCI, 1991, p. 38). Logo, o que ele pode se tornar, se pode controlar seu próprio destino, se ele pode se fazer, se ele pode criar sua própria vida é no processo da constituição dessa vida que terá respostas.

Ou seja, “[...] não existe de fato, historicamente, uma maneira de conceber e de agir igual para todos os homens; [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 39). Ele é fruto de relações dinâmicas, e muito embora a individualidade tenha uma importância capital é preciso considerar que a mesma não é a única qualidade que interfere em seu processo de constituição. Neste sentido, mais uma vez com Gramsci, entendo que a humanidade é constituída por três elementos: o indivíduo, os outros homens e a natureza.

Contudo, é preciso ressaltar que,

O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. (GRAMSCI, 1991, p. 39).

E, a partir da premissa que coloca o processo como característica chave da construção do homem se torna coerente dizer que “[...] cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central.” (GRAMSCI, 1991, p. 40).

O homem nasce assim, de fato, a partir do momento em que refletimos sobre nós mesmos e sobre os outros, “[...] e de queremos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente - e dentro de que limites – somos criadores de nós mesmos, de nossa vida, do nosso destino.” (GRAMSCI, 1991, p. 38).

Isto posto, é possível afirmar que cada homem só pode transformar-se a si mesmo, se modificar, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central “[...] se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações.” (GRAMSCI, 1991, p. 40).

Mas o próprio Gramsci admite que tal dinâmica é complexa, pois, estas relações implicam numa determinada sociedade das coisas o que em última instância significa que “[...] o problema do que seja o homem é sempre, portanto, o problema da ‘natureza humana’ ou mesmo o do chamado ‘homem em geral’” (GRAMSCI, 1991, p. 42). Logo “[...] a natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ [e] as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal.” (GRAMSCI, 1991, p. 43).

Com tais reflexões fica claro que o homem deve ser concebido como um *bloco histórico* de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa, sendo que o bloco histórico é formado pela estrutura e pelas superestruturas que são reflexos do conjunto das relações sociais de produção. Ele é assim, a síntese dos elementos constitutivos da individualidade que por sua vez só se realiza e se desenvolve a partir de uma ação externa tanto em relação a natureza ou com os outros homens em todas as dimensões da sua vida.

Neste sentido, trazendo para o campo do estudo aqui proposto – a educação – Apple, ao rejeitar a visão determinista e mecanicista das relações sociais e ao propor um entendimento de determinação como uma rede complexa de relações, contribui com estas proposições conceituais quando argumenta que:

Nem tudo pode ser explicado pelo poder econômico. O capitalismo não é apenas um sistema de vida, ‘uma totalidade estruturada’. Ele não é redutível ao puro esqueleto das relações econômicas. Na verdade, é difícil encontrar quaisquer relações que sejam apenas econômicas. Ao invés disso, argumento que precisamos ver nossa formação social como construída a partir de um conjunto constantemente cambiante e contraditório de interconexões entre as ‘esferas’ econômica, política e cultural. (APPLE, 1995, p. 16).

A partir destas concepções, com as quais explicito meu compromisso e reafirmo que o currículo é uma construção social, fruto de relações humanas desenvolvidas numa sociedade determinada historicamente, portanto não é um

fenômeno a-histórico, é que busco estudar processos de reformas curriculares. Entretanto, para tal estudo, também se faz necessário um entendimento mais elaborado tanto em relação a currículo, quanto a reforma curricular.

No que diz respeito ao currículo, com base nas orientações de Goodson, adoto a perspectiva do mesmo como uma *construção social* tanto em relação à forma prescritiva quanto o processo prático, ou seja, da interação (1999).

Como prescrição estabelece um roteiro para legitimar o trabalho docente que “[...] indica o status curricular de determinadas áreas de conhecimento, revela lutas e manifestações em defesa de determinadas áreas, classifica saberes, classifica de forma oculta os professores que nele atuam.” (SROCZYNSKI; GENTIL, p. 93, 2008).

Já como processo, supõe a concepção e elaboração do currículo e o currículo em ação, sendo que

Ambos constituem saberes e fazeres da docência e são orientados por demandas sociais e institucionais encharcadas por expectativas curriculares de professores e alunos e também, por experiências pessoais, por perspectivas presentes e futuras e ainda, por papéis e posições que os sujeitos desempenham e/ou ocupam. (SROCZYNSKI; GENTIL, p. 95, 2008).

Entendo assim, que adotar esta perspectiva é adotar uma alternativa crítica. E como argumenta Sacristán, numa alternativa crítica é preciso “[...] considerar o currículo como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas que nelas se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo.” (2000b, p. 49).

Entretanto, esta não é uma alternativa simples. Muito pelo contrário, pois, o processo da construção prescritiva e interativa

[...] não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (T. T. SILVA, p. 8, prefácio, In: GOODSON, 1999).

Ou seja, estudar processos de reformas curriculares, considerando currículo como *construção social*, supõe considerar estes dois conjuntos de fatores não de forma estática, mas, em contínuo movimento, selecionando, produzindo, reproduzindo e mobilizando conhecimentos. É também ter claro que estes fatores são produzidos nas relações sociais, por sujeitos concretos. Portanto, não são processos neutros, e sim, conflituosos, contraditórios com disputas de poder.

Neste sentido, se pode dizer de forma simples, mas não simplista, que estudar processos de reformas curriculares implica estudar seres humanos concretos, levando-se em conta suas idiossincrasias, porém, situados em contextos concretos, historicamente dados, com demandas sociais específicas, também complexas e conflituosas, que envolvem aspectos tais como: qualificação profissional, militância política, avaliações (internas e externas), demandas institucionais e de mercado e normas legais. E ainda como observa Apple “As pessoas não são simplesmente objetos de estudo, mas agentes de mudança, de forças sociais que criam além de si próprias.” (1995, p. 7).

Para avançar nestas reflexões, entendo que além de compreender que o currículo é uma construção social, é necessário definir provisoriamente o que é currículo. Sacristán argumenta que conceituar currículo de forma a assegurar uma aceitação universal é uma tarefa difícil. Pois, para ele “Todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos muito variáveis para concretizar seu significado.” (2000b, p. 147).

A partir de tal ponderação, valho-me das argumentações e reflexões de Popkewitz que assim se manifesta: “Currículo é um conhecimento particular, historicamente formado sobre o modo como (os alunos) tornam o mundo inteligível.” (1999, p. 174). E que o conhecimento escolar organizado constitui formas de regulação social. Argumenta ainda que, mesmo na forma prescrita, o currículo não revela apenas informações, revela também “[...] formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’”. (POPKEWITZ, 1999, p. 174).

Portanto, conceituá-lo, supõe considerar o prescrito e o processo. Para tal intento recorro mais uma vez a Sacristán (2000b, p. 148), o qual argumenta que o currículo configura práticas pedagógicas tanto num enfoque processual, quanto prático. E afirma que em qualquer tentativa e/ou êxito de conceitualização é necessário considerar os seguintes aspectos:

- O estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.
- Trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

- O currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente.
- O currículo como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele. (SACRISTÁN, 2000b, p. 148).

E fundamentando-me mais uma vez em Goodson (1999), quando este discute que se deve ter presente à compreensão da história e da construção social do currículo para que os processos de reformas curriculares não se limitem a reproduzir tradições, é possível indicar que

[...] o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos – é uma exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Mas, como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. (GOODSON, 1999, p. 78).

Enfim, compreender currículo como uma construção social, implica em compreender o porquê determinados significados culturais e sociais orientam suas prescrições e processos práticos, implica ainda em compreender conflitos, contradições e disputas em relação a qual ou quais conhecimentos devem ser transmitidos e ensinados nas instituições educacionais, implica, sobretudo, em compreender como o poder atua.

Estes três conjuntos de implicações exercem influências recíprocas. Neste sentido, ao se buscar compreender como o poder atua na construção social do currículo, é possível entender que a escola, instituição constitutiva do Estado, preserva, reproduz e produz significados sociais e culturais através do controle do conhecimento aberto e oculto⁶, pois, “A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela.” (APPLE, 2006, p. 76).

Portanto, antes de avançar com a reflexão aqui proposta - o entendimento de currículo e de reforma curricular – considero também apropriado destacar a concepção de ideologia que orienta este estudo. Assim, busco auxílio em Giroux (1997), referência na discussão da pedagogia crítica, quando este escreve:

A ideologia [...] é um constructo que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais. Neste caso, a

⁶ O conhecimento oculto entendido como normas e valores éticos, religiosos e culturais, discutido por Apple (2006) a partir do currículo oculto.

ideologia é um conjunto de doutrinas bem como um meio através do qual os professores e educadores dão sentido a suas próprias experiências e às experiências do mundo em que se encontram. Como ferramenta pedagógica, a ideologia torna-se útil para a compreensão não apenas de como as escolas sustentam e produzem significados, mas também de como os indivíduos e grupos produzem, negociam, modificam e resistem a eles. (GIROUX, 1997, p. 36).

Portanto, a disseminação de visões e de discursos que mascaram ou relativizam as desigualdades sociais e educacionais, produzidas e reproduzidas também pela instituição escola, que objetivam manter o *status quo*, assegurando a hegemonia de interesses de pequenos grupos difundidos como da sociedade, só podem ser revertidas com essa ferramenta pedagógica. Pois, as instituições educacionais (escola básica e superior) ao construírem e/ou aceitarem um projeto curricular para um nível e/ou modalidade de ensino ou para um curso, legitimam determinado conhecimento e uma forma de organização em detrimento a outros/as.

Como destaca Apple (2002) tais instituições exercem também a função de criar e recriar e distribuir uma cultura dominante. Portanto, adverte para que as escolas sejam “[...] vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução.” (p. 31). Pois, como aparelho do estado exerce papéis importantes na criação das condições necessárias para a acumulação de capital e para a legitimação de conhecimentos. (APPLE, 2002).

Logo, a educação não é um empreendimento neutro e o conhecimento definido como válido e necessário em um currículo em determinado contexto histórico, legitima uma dada realidade ao imprimir ideologias sociais e econômicas. Explicando melhor com Apple,

[...] as formas de conhecimento (tanto aberto quanto oculto) encontradas nas escolas implicam noções de poder e de recursos e controle econômicos. A própria escolha do conhecimento escolar, o ato de designar os ambientes escolares, embora possam não ocorrer conscientemente, são com frequência baseados em pressuposições ideológicas e econômicas que oferecem regras do senso comum para o pensamento e a ação dos educadores. (2006, p. 84).

Porém, como escreve Giroux, esse conhecimento, não obstante legitimar possíveis desigualdades sociais, ele também abre possibilidades, pois, dialeticamente

[...] torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos. (1997, p. 39).

Ou seja, as duas posições que não são antagônicas, contrariamente, se complementam, contribuem para evidenciar as contradições inerentes ao próprio sentido e significado de como o poder atua no processo de construção de um currículo. Esta perspectiva supõe a não neutralidade dos currículos. E como escreve Silva T.T.,

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: 'teorias' neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressadamente, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (2000, p. 16).

Diante desta argumentação, entendo como necessário avançar um pouco mais nesta discussão e destacar que no campo curricular, o emergir da Teoria Crítica, que se deu no início da década de 1970, não pode ser atribuída apenas a um grupo ou a um país. Como observa Silva T.T. (2000), vários movimentos explodiram simultaneamente em diversos países e com o trabalho de diversos autores. Nos Estados Unidos destaca-se o movimento de reconceptualização, na Inglaterra o movimento da Nova Sociologia da Educação, na França os trabalhos de Althusser, Bourdieu, Passeron e Baudelot e no Brasil a obra de Paulo Freire.

Por sua vez, Bordas (1992) destaca que o campo dos estudos curriculares, que já possui um século, recebeu diversas classificações e ao retomar a trajetória desses estudos, argumenta que:

O exame das revisões teóricas sobre currículo escolar, desenvolvidas nos últimos vinte anos atesta que, apesar de algumas diferenciações mais terminológicas do que conceituais, elas referem à existência de três grandes concepções orientadoras do pensamento e da prática curricular: a concepção tradicional, a concepção cientificista-tecnológica e a concepção progressista. (BORDAS, 1992, p. 7).

A autora enfatiza que essa classificação torna-se pano de fundo de outros agrupamentos de teóricos desse campo educacional, porém, destaca a classificação de Pinar que “[...] agrupa os especialistas de currículo (ou curriculistas) em Tradicionais, Empiristas Conceituais e Reconceptualistas”. (BORDAS, 1992, p. 7). E, discutindo ainda idéias de Pinar, apresenta os tradicionalistas como “[...] aqueles estudiosos e pesquisadores para os quais o maior valor das descrições e estudos sobre currículo é o serviço que podem prestar às escolas e ao ensino nelas desenvolvido.” (p. 8), ou seja, esse dois processos, que resumem o trabalho educativo apenas ao interior da escola tornaram-se elemento aglutinador desses teóricos, com a preocupação básica de “[...] fornecer orientações para o

planejamento e o desenvolvimento de currículos, através de modelos que pretendam representar sinteticamente os diferentes elementos envolvidos naqueles processos.” (BORDAS, 1992, p. 8).

Em relação à segunda categoria de curriculistas, os Empiristas Conceituais, na classificação de Pinar, Bordas aponta que “[...] essa categoria não chegou a marcar sua presença entre os estudiosos e/ou planejadores de currículo brasileiro” (BORDAS, 1992, p. 8), configurando-se como uma tendência de transição entre as outras duas. Sua principal contribuição teórica seria “[...] a idéia de que a educação é uma área que deve ser estudada por várias disciplinas sem a preocupação imediata de apontar caminhos práticos para a ação docente”. (BORDAS, 1992, p. 8).

Essas teorias são contestadas a partir dos anos mil novecentos e setenta, pelos movimentos acima referenciados fundados na Teoria Crítica que representa a terceira categoria – os progressistas. A qual, por sua vez

[...] traz à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e, sobretudo, a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares. (PACHECO, PEREIRA, 2007, p. 203).

Ou seja, compreender o currículo como uma construção social, é entender também que no processo de sua construção diversos sujeitos participam, com diversos e antagônicos interesses e convicções. E a geografia das suas relações é complexa, dinâmica, contraditória e conflituosa. Portanto, não pode ser analisada na sua superficialidade, exige reflexões críticas para além da aparência e da objetividade.

Tal postura supõe considerar que,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7-8).

Diante de tais perspectivas, um estudo acerca de processos de reformas curriculares deve se dar de forma relacional e crítica, buscando estabelecer conexões entre conhecimento, ensino e poder. E como observa Apple, “[...] um estudo verdadeiramente crítico da educação precisa ir além das questões técnicas

de como ensinar eficiente e eficazmente [...] deve pensar criticamente a relação da educação com o poder econômico, político e cultural.” (2006, p. 7).

No que se refere à reforma curricular é necessário definir um posicionamento em relação a um significado, a uma compreensão do que seja reforma. Pois, como adverte Oliveira, “[...] o campo do currículo tem tomado a reforma como objeto de estudo, porém, se o uso do termo é de domínio comum, o é indiscriminadamente, pois, pouco se discute seu significado.” (2009, p. 69). Para esta autora, nas pesquisas acerca de políticas curriculares “[...] necessita-se expor com clareza o significado de reforma com o qual operam os pesquisadores e que, por conseguinte, orientam as pesquisas no campo de currículo.” (OLIVEIRA, 2009, p. 69).

Neste sentido, busco apoio em Popkewitz o qual destaca que,

[...] reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação, ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder. (1997, p. 12).

Ou seja, este autor entende a reforma mais “[...] como um objeto das relações sociais [do que] como produtora de verdade e como progressista.” (1997, p. 259). Entende também, que a palavra reforma adquire significados e sentidos diversos de acordo com os contextos históricos e sociais construídos e constituídos ao longo da história. Isto é, a reforma é “[...] melhor entendida como parte do processo de regulação social.” (p. 12). E esta expressão “regulação social” é usada por Popkewitz para “[...] enfatizar os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas.” (1997, p. 13). Ou seja, entende reforma como uma prática política e social.

Adotar esta perspectiva de reforma implica também em compreender que em estudos contemporâneos acerca de políticas curriculares e de seus processos, apesar de que documentos oficiais representem marcos legais de tais movimentos - como por exemplo, na educação brasileira, a atual LDB, Lei n.º 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares, tanto da Educação Básica quanto da Superior, aprovadas nas últimas décadas - e se apresentem como legitimadores de um consenso e de um projeto político e social para a educação do país, é necessário estudar a reforma como o próprio movimento gerado pelas práticas políticas e sociais que produzem

tais marcos. Ou seja, a reforma como objeto das relações sociais (Popkewitz, 1997, p. 259), construídas nas práticas cotidianas do humano, em contextos concretos, historicamente dados.

Neste sentido, eleger como objeto de pesquisa processos de reformas curriculares, implica em compreender que

O estudo da reforma pode ser comparado a um fino tecido de muitos fios. A sua resistência não reside no fato de algumas fibras ocuparem todo o seu comprimento, mas nas relações sobrepostas, entrelaçadas como os vários fios. As práticas de reforma não são somente as práticas imediatamente disponíveis para a inspeção, mas uma composição que transcende as linhas das pessoas em particular e dos eventos, enquanto eles interagem ao longo do tempo. (POPKEWITZ, 1997, p. 235).

Ou seja, no estudo aqui proposto, mesmo que a Instituição UNEMAT apresente oficialmente documentos que sintetizam dois processos de reformas curriculares, no curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop, no decorrer de sua história, é necessário ir além das evidências disponíveis. É necessário compreender as relações construídas no movimento desses processos.

E, ainda buscando apoio em Popkewitz (1997), é prudente destacar que reforma e mudança não podem ser tratados como equivalentes, pois, mudança refere-se ao “[...] confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e ‘natural’ em nossa vida social.” (p. 11). E, trazendo para a educação, o autor argumenta que mudança implica em “[...] rupturas nas práticas epistemológicas e institucionais de escolarização.” (1997, p. 232).

No Brasil, os documentos que sintetizam reformas são apresentados oficialmente como potencialmente geradores de mudanças. Entretanto, como observa Candau,

[...] um dos primeiros desafios que se colocam quando nos confrontamos com o tema das reformas educativas é desmistificar o seu necessário caráter de novidade e de avanço. Os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. Temos mesmos de confessar que isso tem acontecido raramente. De uma maneira geral, eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico. Para muitos dos autores latino-americanos, as atuais reformas educativas que se situam num contexto de hegemonia neoliberal têm um caráter neoconservador, mesmo que se apresentem revestidas das tecnologias mais avançadas. (2003, p. 32).

Aparado por estas concepções de currículo e a de reforma curricular, o objeto em estudo - processos de reformas curriculares - se caracteriza como um fenômeno

educativo que possui conexões com fenômenos sociais mais amplos (culturais, econômicos e políticos) o que lhe atribui caráter complexo.

Esta caracterização tem acolhimento nas argumentações de Pérez Gomes (2000) que ao discutir processos de investigações educacionais, destaca duas características inerentes aos fenômenos educativos e sociais que os diferencia dos naturais. Quais sejam:

- a) O caráter radicalmente inacabado dos mesmos, sua dimensão criativa, autoformadora, aberta à mudança intencional.
- b) A dimensão semiótica de tais fenômenos. A relação em parte indeterminada e, portanto, polissêmica entre o significante observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo. (PEREZ GOMES, 2000, p. 100).

Este entendimento implica na escolha e construção do aparato instrumental e procedimental para a pesquisa, pois, a natureza do objeto em estudo, é aspecto preponderante neste processo. Ou seja, estudá-los, supõe estudar o contexto histórico de tais movimentos, estabelecendo conexões com as esferas política, econômica e cultural, tanto no nível mais localizado, quanto da sociedade mais ampla. E nestes dois aspectos é preciso destacar o fazer humano denso, que converge e também diverge.

Portanto, mais uma vez recorro a Pérez Gomes para reforçar a perspectiva de que estudar processo é estudar movimento. Assim,

A relação entre o modelo metodológico e a conceitualização do objeto de estudo é claramente dialética. Por um lado, o conceito, sempre provisório, que se tem da realidade estudada determina a escolha dos procedimentos de investigação. Por outro, a utilização de certas estratégias metodológicas conduz a um tipo de conhecimento da realidade estudada e, à medida que o incrementamos, vamos exigindo e depurando os procedimentos de investigação. Consequentemente, incrementando e depurando também o conhecimento da realidade. (PEREZ GOMES, 2000, p. 100).

Neste sentido, é importante observar que o estudo aqui empreendido que tem como realidade empírica processos de reformas curriculares engendrados nos últimos vinte anos no curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* de Sinop - pode ser situado no campo do currículo, que segundo Lopes e Macedo “[...] se constitui como um espaço intelectual [e como tal] é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo.” (2005, p. 18). Entretanto, situa-se mais especificamente na tendência história do currículo exigindo, portanto, a adoção de procedimentos de investigação que possibilitam apreender as diferentes dimensões que dinamizam os processos de

reformas curriculares a partir das conexões que se estabelecem tanto no nível mais localizado, quanto mais amplo.

2.2 SEGUINDO O CAMINHO: OPERACIONALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Como operacionalização metodológica parto de uma orientação qualitativa a qual supõe estudar em profundidade o objeto em questão, que é complexo e constitui-se de conflitos, contradições e principalmente por lutas e acomodações provisórias de espaços tempos e saberes, logo, processo dinâmico.

Uma segunda orientação é a perspectiva relacional proposta por Apple. Este autor tem argumentado que “[...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada.” (Apple, 2006, p. 44). Tal argumento possibilita observar que processos de reformas curriculares engendrados em universidades públicas não acontecem de forma isolada, contrariamente, possuem conexões, muitas vezes sutis, porém determinantes, com resultados sociais, econômicos, políticos e culturais de um âmbito maior. Ou seja, um currículo reformula-se, constrói-se num processo dialético que supõe movimento; para analisar e compreender esse processo é necessária uma atitude crítica diante das evidências do movimento do real que considere a ação humana nessa construção de forma relacional.

Assim como “Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana.” (DENZIN, LINCOLN, p. 33, 2006), a dimensão operacional também não dá conta de toda a complexidade das relações produzidas nessas experiências. Entretanto, foi necessário definir um conjunto de estratégias de investigação para o estudo aqui sistematizado com o objetivo de produzir uma via de acesso para a construção, seleção e organização de dados a partir da realidade empírica, privilegiando na análise dos mesmos, a dinamicidade, o movimento e os processos de relações sociais em seus contextos históricos.

Esta via se constitui num estudo de caso entendido como “[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o contexto e o fenômeno não são claramente definidos, utilizando múltiplas fontes de evidência [...]”. (YIN, 2001, p. 32).

Neste sentido, para poder analisar os processos de reformas curriculares produzidos no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus Sinop*, nos últimos 20 anos e explicar como têm sido concebidos, vivenciados e materializados pelos sujeitos que constituem e participam deste curso, três procedimentos foram adotados:

- **Estudo bibliográfico**

Este procedimento, que não cessou no decorrer da pesquisa, orientou e manteve atualizada a discussão em relação ao problema de pesquisa, uma vez que a construção e publicização de conhecimentos é um movimento dinâmico e contínuo. Possibilitou maior riqueza na análise crítica dos dados e das questões de pesquisa, o resgate da produção tanto teórica, como histórica do currículo de Pedagogia, contextualizando historicamente as políticas educacionais e curriculares, que influenciam e contribuem para determinar a formação de pedagogos no Brasil.

- **Análise de documentos**

Com observa Bardin (1979), este procedimento tem como objetivo dar forma conveniente à informação e aqui foi adotado como fase preliminar da constituição de arquivos temáticos a partir de três conjuntos de documentos:

- a) o primeiro, composto por documentos oficiais que definem e/ou implicam as/nas políticas curriculares para o curso de Pedagogia, está dividido em duas seções: Uma agrega documentos de nível macro relativos a política nacional e a outra, nível micro com documentos da política interna da UNEMAT que produzem efeitos nos currículos e nos processos de reformas curriculares, pois, são configuradores da política para a formação de professores pedagogos;
- b) o segundo conjunto constituiu-se de documentos produzidos no interior do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, no decorrer dos dois momentos de reformas curriculares;

- c) e o terceiro conjunto agrega documentos relativos à formação e a carreira docente dos sujeitos protagonistas das reformas curriculares aqui estudadas.

Esta organização tem como base de apoio a classificação proposta por Pacheco (2003)⁷ em relação aos instrumentos que orientam a implementação de políticas curriculares, perspectiva que pode ser visualizada no quadro 1 que sistematiza parcialmente a base da empiria deste estudo.

Quadro 1: Sistematização da classificação dos documentos

Conjunto de Documentos	Classificação		
	Normativos, explícitos e objetivos	Normativos interpretativos e subjetivos	Documentos de orientação e apoio
1º: Documentos oficiais que definem e/ou implicam as/nas políticas curriculares para o curso de Pedagogia.	Seção 1: LDB n.º 9394/96; Parecer n.º 009/ CNE/CP/ 2001; Resolução CNE/CP n.º 1/2002; Parecer CNE/CP 05/2005; Resolução CNE/CP n.º 1/2006.		
	Seção 2: Resolução n.º 293/2004/CONEPE/ UNEMAT	Instrução Normativa n.º 001/2008/1/ PROEG/UNEMAT; Instrução Normativa n.º 003/2008/1/ PROEG/UNEMAT.	Tese do II Fórum Interno de Ensino de Graduação; Políticas de Ensino de Graduação (Gestão: 2006 – 2010), documento que define políticas para a gestão: 2006 – 2010; Diretrizes para Organização de Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação.
2º: Documentos produzidos no interior do curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus Sinop, no decorrer dos dois momentos de reformas curriculares.		Portarias internas do Departamento de Pedagogia. Matriz Curricular de 1990; Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/ 1997; Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/ 2008.	Relatórios de comissões de trabalho das reformas curriculares.
3º: Documentos relativos à formação e à carreira docente dos sujeitos protagonistas das reformas curriculares do curso de Pedagogia (UNEMAT/Sinop).		Lotacionogramas do Departamento de Pedagogia dos anos de 1990, 1994, 2004 e 2011.	Currículos Profissionais dos professores (plataforma lattes); Livro de Registro e Controle Funcional dos professores – DAA/UNEMAT/Sinop;

Fonte: Dados organizados pela autora.

⁷ A classificação proposta por Pacheco (2003) é apresentada no terceiro capítulo desta tese.

A sistematização e classificação dos documentos destacados no quadro 1 se deram com base na proposição de organização de análise de Bardin (1979), que compreende três polos cronológicos: o primeiro é a pré-análise que consiste na seleção dos documentos que foram analisados; o segundo é a exploração do material que é um processo mais exaustivo, realizado a partir de leituras dos documentos que possibilitaram o emergir de dados e uma organização temática; o terceiro se constitui no tratamento dos resultados e a interpretação que possibilita analisar as políticas educacionais e curriculares que influenciam e contribuem para determinar a formação de pedagogos na UNEMAT, a partir do ano de 1990, bem como identificar, analisar, compreender e explicar o perfil sócio-profissional dos professores pertencentes ao quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*.

Os documentos aqui mencionados foram compreendidos como discursos oficializados institucionalmente, como resultado de projetos em disputas tanto local (no interior da UNEMAT), como regional, ou políticas de âmbito nacional.

Além dos documentos apontados no quadro 1, entendidos como oficiais, alguns documentos têm sua produção no próprio processo de pesquisa. São eles: narrativas de histórias de vida tópica, entrevistas e notas de campo decorrentes de observações da/na realidade empírica. Apesar de após o processo de transcrição, ser possível caracterizá-las como documentos, a organização e sistematização, em função de suas peculiaridades, será tratada no próximo tópico.

- **Entrevistas**

A entrevista é tida “[...] como uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso”. (YIN, 2001, p. 112). E quando se realiza longas entrevistas abertas, estas podem ser caracterizadas como história de vida ou relatos de vida, e neste estudo, como relato de vida tópica que pode ser considerada como uma técnica de investigação social. Com esta perspectiva é que a mesma foi adotada, pois, no estudo aqui apresentado, o relato que se buscou resgatar e registrar foi a história de processos de reformas curriculares imbricada na história profissional construída/vivida por um grupo de professores, junto ao curso de Pedagogia da

Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus Sinop*. Pois como observa Goodson, “[...] para entender o social e o político é preciso entender o social e o biográfico.” (2008, p. 13).

Orientada por esta perspectiva o intento foi dar voz aos sujeitos que participaram ou que foram afetados pelos processos de reformas curriculares, para registrar não só o que busquei como orientação inicial de estudo na condição de pesquisadora, mas, possibilitar que a tecitura das relações sociais inerentes a tais processos surpreendesse e se explicitasse.

Tal proposição se amparou nos argumentos de Marre acerca do método biográfico, quando este escreve que “[...] a unidade de investigação não é nem uma autobiografia oral ou escrita, mas várias histórias de vida entrelaçadas e constitutivas das várias posições e itinerários da trajetória de um grupo.” (1991, p. 108). Ou seja, por considerar o currículo como uma construção social, este procedimento foi potencialmente capaz de explicitar o dito e o não dito nos processos de reformas curriculares, bem como evidenciar proposições que foram silenciadas, não institucionalizadas e as que foram contempladas.

Assim, este instrumento, entrevista, foi adotado com professores que participaram das reformas curriculares para buscar dados e informações que contribuíram para delinear um contexto e explicar aspectos como: qualificação profissional, militância política, avaliações (internas e externas), demandas sociais, institucionais e de mercado, normas legais, que influenciam nos processos de reformas/mudanças dos projetos curriculares; para abordar a concepção de currículos e a caracterização de esgotamento de uma proposta curricular, suas implicações no fazer pedagógico dos docentes e como elemento de superação; e também, para explicar como os processos de reformas/mudanças curriculares foram entendidos e vivenciados pelos sujeitos que deles participaram e/ou foram afetados, a partir de suas concepções e de suas interrelações pessoais, profissionais e institucionais.

Enfim, a partir desta técnica discursiva, busquei construir uma análise que explicita uma configuração ao curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop* e aos seus processos de reformas curriculares. E, na medida em que defini como marco referencial cronológico inicial do estudo o ano de 1990, justificado no segundo capítulo deste estudo, e que nem todos os professores que hoje atuam vivenciaram

tais processos, a definição de quais sujeitos participariam de forma direta desta pesquisa foi orientada por um levantamento de dados e informações junto a documentos do Departamento de Pedagogia que possibilitou identificar tempo de serviço no curso e participação nas reformas tanto de forma direta como indireta.

Para definir critérios da amostra recorri mais uma vez a Marre (1991), pois o mesmo esclarece que, em pesquisas qualitativas, é necessário definir critérios qualitativos que assegurem validade na investigação. Para tanto, o autor orienta a adoção de dois critérios qualitativos, o da diversificação da amostra e o da saturação do campo investigado.

A diversificação “[...] refere-se à identificação de pessoas que são capazes de analisar, de um modo suficientemente amplo, a totalidade, ou quase totalidade, dos temas, fatos, estratégias, juízos e itinerário do grupo social investigado.” (MARRE, 1991, p. 112). Para assegurar a diversificação o autor destaca que se pode adotar a estratégia da “bola de neve”, ou seja, “As primeiras pessoas investigadas sugerem outras ou estabelecem, no decorrer da verbalização, pontos estratégicos, estruturas, conexões importantes para a descoberta de relações.” (1991, p. 112).

O segundo critério é o da saturação. Este, não deve ser observado, dissociado do primeiro, ambos devem se inter-relacionar. Pois, consiste no fato de que se define a amostra como completa a partir do momento em que as narrativas não revelarem mais novos elementos e/ou informações. Ou seja,

Após cada história de vida coletada, abre-se a mesma; listam-se os atos, estratégias, conexões importantes, nomes, etc. Tudo isto servirá de base para a próxima. A partir de um certo número de [histórias de vida] coletadas, as posteriores não acrescentam praticamente nada ao que as outras têm expresso. Dir-se-á que o campo investigado está coberto e que se alcança um certo nível de saturação. (MARRE, 1991, p. 113).

Com base nestes dois critérios, doze (12) professores participaram diretamente desta pesquisa, através de suas narrativas acerca dos processos de reformulações curriculares e de suas participações no mesmo, conforme dados sistematizados no quadro 2:

Quadro 2: Professores que participaram diretamente da pesquisa

Professor	Idade	Formação Inicial	Área de atuação	Ano de Ingresso/ Efetivação	Tempo de serviço	Formação atual
Professor 1	63	Pedagogia	Metodologia de Ensino	1998/1998	13 anos*	Graduada
Professor 2	59	Pedagogia	Metodologia de Ensino	1998/1998	12 anos**	Mestre em Educação
Professor 3	54	Biologia	Biologia Educacional	1993/1994	18 anos	Doutora em Ecologia
Professor 4	44	Filosofia	Didática	1993/1994	18 anos	Mestre em Educação
Professor 5	42	Filosofia	Filosofia	1990/1990	21 anos	Doutor em Ciências da Educação
Professor 6	47	Filosofia	Filosofia	1991/1994	20 anos	Mestre em Educação
Professor 7	46	Pedagogia	Legislação de Ensino	1990/1994	21 anos	Mestre em Educação
Professor 8	45	Pedagogia	Metodologia de Ensino	1998/2006	13 anos	Mestre em Educação
Professor 9	45	Pedagogia	Educação Infantil	1996/1998	15 anos	Doutora em Educação
Professor 10	46	Letras	Língua Portuguesa	1995/1998	16 anos	Doutora em Literatura
Professor 11	47	Filosofia	Didática	1994/1994	17 anos	Doutor em Educação
Professor 12	47	História	Metodologia Científica	1992/1994	19 anos	Mestre em História
*aposentou-se em 2011. **aposentou-se em 2010.						

Fonte: Documentos da UNEMAT – *Campus Sinop*. Dados organizados pela autora.

De acordo com o termo de consentimento (apêndice A) que foi adotado, foi assegurado que nenhum professor seria identificado a fim de não causar constrangimentos pessoais e institucionais em relação à divulgação de informações e dados gerados pelas entrevistas. Portanto, para garantir sigilo, adoto em toda tese apenas a designação Professor 1, 2, 3,..., para fazer referência aos partícipes diretos da pesquisa.

Os professores que contribuíram com este estudo são entendidos e tidos como sujeitos que constroem a história do curso de Pedagogia, a história da UNEMAT. E neste sentido, Apple (1995), ao fazer uma crítica a instrumentos de pesquisas utilizados em determinadas pesquisa educacionais, contribui com este entendimento, quando destaca que professores não podem ser tratados como objetos de estudo, mas, como sujeitos da história. O autor argumenta que

[...] não são simplesmente objetos de estudo, mas agentes de mudança, de forças sociais que criam além de si próprias. É o reconhecimento dessa dinâmica social, o caráter fundamentalmente sócio-político da política e da

prática educacional que parece estar faltando em tais pesquisas. (1995, p. 7).

As entrevistas que forneceram as narrativas aconteceram em três ambientes: Em salas de trabalho dos docentes na UNEMAT – *Campus Sinop*, na residência de professores e em minha residência. A escolha do local ficou a critério dos professores partícipes da pesquisa. Para orientar o diálogo entre pesquisadora e partícipes foi adotado um roteiro. Pineau destaca que “O relato de vida aponta para a importância da expressão do vivido pelo desdobrar narrativo, quer essa enunciação seja oral ou escrita.” (2006, p. 340). E o modelo adotado nesta pesquisa é o modelo caracterizado por Pineau como interativo ou dialógico, pois, trabalha uma nova relação de lugar entre o pesquisador e o partícipe da pesquisa. “O sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores.” (PINEAU, 2006, p. 341). O sentido é construído na interação pesquisador – partícipe.

Assim, para orientar o diálogo que produziu as narrativas de vida adotei o seguinte roteiro de tópicos:

- Área de atuação docente e a trajetória profissional na UNEMAT.
- Reformas curriculares que aconteceram nos últimos 20 anos.
- Período oficial de tais reformas.
- Formas de condução e participação.
- Documentos gerados nos processos de reforma.
- Envolvimento de professores em tais processos e a forma desse envolvimento.

Este roteiro não se constituiu num limitador dos relatos, pois cada partícipe conduziu sua fala a partir de suas memórias. Contudo, na interação pesquisador – partícipe da pesquisa – foi possível e necessário provocar o relato a partir dos tópicos acima objetivados.

Em síntese, busquei delinear contornos aos processos de reformas curriculares engendrados no curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop* e explicar como têm sido concebidos, vivenciados e materializados pelos professores sujeitos que constituem e participam deste curso, através de estudos bibliográficos, análises de documentos e análise das narrativas geradas pelas entrevistas.

Ou seja, neste estudo estabeleci como objetivo empreender uma análise relacional, a partir do entendimento que um currículo sintetiza as relações sociais e que, portanto, a materialização de suas reformas, tanto as decorrentes de políticas educacionais e institucionais quanto às provocadas por movimentos internos, expressam processos de contradições, tensões, conflitos e consensos, pois, “[...] o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.” (SACRISTÁN, 2000b, p. 17). Neste sentido é que busquei compreender como os professores universitários do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* Sinop que participaram desse movimento, concebem e vivenciam as proposições institucionalizadas e as silenciadas.

3 O CONTEXTO EM QUE A PESQUISA SE CONSTITUIU

O início da segunda década do século XXI é o tempo presente desta escrita. Década que se anuncia complexa nas relações sociais, econômicas, culturais e educacionais. Complexidade essa, alicerçada na exacerbação de crises das mais diversas ordens que marcaram o século XX. É válido questionar se são crises ou se são processos de mudanças decorrentes de uma nova ordem social orientada pelos processos de globalização da economia e diversidade cultural, da flexibilização do trabalho, que por sua vez, geram situações de insegurança em vários aspectos da vida humana. Ou ainda as duas coisas, considerando o sentido de crise atribuído por Gramsci de que “A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: nesse interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados.” (2011, p. 184). Ou ainda, conforme destaca Rigal tomando como referência Gramsci “[...] momento no qual o velho está agonizando ou morto e o novo ainda não acabou de nascer. Momento, portanto, de *incerteza* (a morte do velho também aniquila as já velhas certezas) e de *fragmentação* (o vigente está em pedaços e não se sabe como recompô-lo)”. (2000, p. 171).

As consequências dessa nova ordem social e econômica são diversas. Ao mesmo tempo em que possibilita um grande número de opções e situações que supõe *prosperidade*, ela traz consequências que podem se configurar como *perversas*, tais como: o fortalecimento de uma cultura de *virtualidade real*, a insegurança que afeta relacionamentos inter-pessoais⁸, o individualismo, a volatilidade do capital, novas concepções e configurações de trabalho.

Ou seja, a sociedade no século XXI convive com muitas situações conflituosas decorrentes de crises, incertezas e fragmentações. Convive-se intensamente com um processo de materialização do que se anunciava nas últimas décadas do século XX: a sociedade da informação e do conhecimento com a expansão massiva da área tecnológica. Estamos vivendo a sociedade do

⁸ Para Hargreaves a globalização e o avanço tecnológico geram a insegurança. “Isso afeta a capacidade básica das pessoas de crer nas outras, de confiar em seus relacionamentos e de não passar a vida olhando para os lados, desconfiadas.” (2004, p. 60).

conhecimento que para Hargreaves “[...] ameaça cada vez mais nos levar para um mundo que não oferece solidão nem comunidade.” (2004, p. 56). Entretanto, esse autor também observa que a educação formal deve se lançar ao desafio de propiciar um ensino para além da sociedade do conhecimento. Deve propiciar o “[...] desenvolvimento de uma identidade cosmopolita e de uma responsabilidade comunitária, tanto em casa quanto no exterior.” (HARGREAVES, 2004, p. 66).

Sacristán (2000a), ao produzir uma reflexão acerca dos desafios educacionais para o século XXI, observa que não se pode pensar a sociedade dissociada dos sistemas educativos, e um dos argumentos é o de que

[...] a educação incide na estruturação das relações sociais em geral. A participação política, a estruturação das classes sociais, o desenvolvimento e a distribuição da riqueza não operam à margem dos níveis e tipos de educação dos cidadãos. Portanto, o que indivíduos e sociedades são, o que poderão ser, não pode ser explicado ou projetado, sem serem considerados os efeitos dos sistemas educativos. Esta é uma condição essencial deste século. (SACRISTÁN, 2000a, p. 41).

Nesta perspectiva, para se buscar superar (fazer nascer o novo) ou amenizar (recompôr o velho) às crises, incertezas e fragmentações constitutivas da sociedade no início deste século, a revitalização dos sistemas educativos, torna-se um caminho que não deve ser desconsiderado e para tanto, se faz necessário estabelecer novas metas a partir de novas orientações.

Entretanto, sem aprofundar discussões acerca destes aspectos, quero apenas ressaltar que a formação de professores pedagogos no Brasil, perspectiva mais ampla deste estudo, não se dá dissociada desse contexto mais largo, muito pelo contrário, se dá imbricada nos mais diversos fatores decorrentes desta nova ordem, materializados nas políticas educacionais que vem sendo elaboradas e implementadas nas últimas décadas.

Neste sentido, para a pesquisa que aqui busco sistematizar, torna-se relevante abordar dois movimentos constitutivos do objeto em estudo – processos de reformas curriculares – entendido como um fenômeno sócio-educativo, que em suas possíveis conexões possibilita construir um entendimento acerca do mesmo. O primeiro movimento: ***as políticas educacionais e curriculares para a formação de professores pedagogos no contexto da Educação Superior Brasileira*** busca, a partir do contexto da educação superior brasileira, situar como estão estabelecidas as regras do “jogo”, ou seja, se destacam as principais políticas que estabelecem

formas na seleção, ordenação e definição dos currículos dos cursos de Pedagogia. E o segundo movimento: **as políticas para a formação de Pedagogos na UNEMAT**, tem como propósito explicar como esta Instituição está inserida no contexto mais amplo e como se configura sua política para a formação de professores pedagogos.

Estes dois movimentos, constituídos por diversos eventos, compreendidos a partir de um contexto social mais amplo, possibilitam definir contornos ao contexto em que a pesquisa se constituiu, bem como, a partir de suas conexões e entrelaçamentos expressar contradições, tensões, conflitos e consensos presentes nos processos de reformas curriculares engendrados no curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Sinop.

Para tal intento o recorte temporal se dá a partir da década de 1990. Primeiro, por ser a década posterior à ditadura militar (1964 – 1985) seguida pelo processo de redemocratização do Brasil que resultou na aprovação de uma nova Carta Magna em 1988, a qual assegura processos de democratização e de descentralização do poder implicando em novas orientações também para as políticas educacionais. Segundo, que nessa década o Brasil inicia uma ampla reforma do Estado⁹ na qual, conforme observa Peroni (2006) “[...] as políticas sociais foram consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada.” (p. 21). Consequentemente, as políticas educacionais, entendidas como subconjunto das políticas sociais passam a ser afetadas diretamente pela lógica neo-liberal que se caracteriza pela reorganização da ordem econômica mundial submetendo a educação à esfera do mercado, tratando-a como mercadoria e impondo um novo papel ao Estado¹⁰. Terceiro, é na década de 1990 que na

⁹ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) destaca que tal reforma “[...] deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> - acessado em 10/05/2011.

¹⁰ O Estado, considerado como “[...] estrutura política e organizacional que se sobrepõe à sociedade ao mesmo tempo que dela faz parte.” (PEREIRA, 1995, p. 86), com a função de promover e sustentar o estado de bem estar social, passa a exercer um novo papel em relação aos políticas sociais, ou seja, assume a função de “[...] racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que as instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da

educação brasileira ocorre uma reforma ampla como consequência dos dois eventos anteriores, resultando na aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº. 9.394/96. Ainda como observa Bazzo, na década de 1990 as reformas na área educacional atingem diversos aspectos: “O financiamento, a gestão, os currículos, a formação de professores, a avaliação, tudo foi revisto pelo Estado em seu afã de adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas.” (BAZZO, 2006, p. 31). E, finalmente, o curso de Pedagogia, espaço deste estudo foi criado e implantado em setembro do ano de 1990; sua criação não se dá dissociada dessa realidade mais ampla, muito pelo contrário, é afetada de forma incisiva por esses eventos, uma vez que é resultante de políticas educacionais regionais e locais.

3.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A partir de um contexto mais amplo da educação superior brasileira, busco situar como estão estabelecidas as condições sociais que orientam as políticas educacionais com destaque para àquelas que estabelecem formas na seleção, ordenação e definição dos currículos e como esses movimentos vão delineando e constituindo a história da formação de pedagogos no Brasil.

3.1.1 O contexto da educação brasileira

A educação superior brasileira chega, ao final da primeira década do século XXI, confirmando expressiva expansão e diversificação do sistema, como desdobramento da legislação e das políticas para a área educacional estabelecidas,

privatização (mercado) e para a Terceira Via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 14).

principalmente, a partir da década de 1990. Tais aspectos implicam em grandes investimentos privados, que hoje representam mais de 70 % das matrículas na educação superior, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 3: Total de Instituições de Ensino Superior, vagas e matrículas no Brasil no ano de 2008

Número de Instituições de Ensino Superior, Vagas e matrículas no ano de 2008			
	Pública	Privada	Total
Instituições	236	2.016	2.252
Vagas	344.038	2.641.099	2.985.137
Matrículas	1.273.965	3.806.091	5.080.056

Fonte: MEC/INEP/DEEP (2009).

De acordo com dados do censo do ano de 2008 da Educação Superior, 74,9 % das matrículas efetivadas em cursos de graduação (modalidade presencial) pertencem às instituições privadas. E conforme dados do quadro 3, há um predomínio ainda maior em relação a oferta de vagas, pois em média 89 % estão na categoria administrativa privada.

Essa configuração que se traduz em uma expressiva expansão do ensino privado, não é uma tendência isolada do Brasil, e sim, um movimento mais amplo provocado por políticas de ajuste que, a partir da década de 1980, passaram a ser adotadas pelos países da América Latina as quais resultam em processos de reformas de Estado e conseqüentemente, educacionais. Ao analisar e discutir conseqüências de tais políticas para as universidades pautando-se na metáfora “universidades na penumbra” Gentili argumenta que,

[...] os regimes neoliberais estabelecidos na América Latina, tanto por governos civis, como por militares, promoveram profundas reestruturações de seus sistemas nacionais de educação. Esse processo, cuja primeira etapa concluiu-se em finais dos anos 90, estabeleceu-se a partir de uma série de medidas que, para além das especificidades locais, mostraram-se comuns à região: ajuste da oferta [...]; reestruturação jurídica do sistema [...]; e profunda redefinição do papel do Estado do ponto de vista educacional [...]. (GENTILI, 2001, p. 97-98).

Para Trindade (2001), em relação a estes três eixos apontados por Gentili deve se considerar duas tendências, a “privatização crescente do ensino superior” e a “globalização crescente dos sistemas, impulsionadas pela globalização da tecnologia e da economia”, pois, tais reestruturações resultam em um fortalecimento

do ensino privado em detrimento ao público. O Brasil, se comparado aos demais países da América Latina, “[...] figura como o exemplo mais perverso da hegemonia do setor privado (2/3 do total das matrículas) [...]” (TRINDADE, 2001, p. 21). Entretanto, as instituições de ensino superior privadas, decorrentes destas duas tendências são em sua maioria

[...] instituições de ‘absorção de demanda estudantil’ cuja oferta se reduz a carreiras de alta procura e baixos custos operacionais e se comportam como ‘empresas lucrativas’, exceto algumas universidades confessionais, geralmente católicas e de elite, com ofertas educativas de alta qualidade. (TRINDADE, 2001, p. 29).

Nesse processo de intensificação de oferta com baixos custos operacionais se enquadra a formação inicial de professores, através das mais diversas modalidades de cursos de licenciaturas, provocando acirrados debates acerca da qualidade de tais formações que conseqüentemente afetam a Educação Básica.

Como contraponto a essa expansão e intensificação do ensino privado, ainda que de forma tímida, o sistema público brasileiro a partir do segundo Governo Lula (2007 – 2010) também registra expansão e diversificação, com destaque para a criação de quatorze (14) universidades federais¹¹, para a educação tecnológica e a educação à distância, a diversificação de programas e modalidades de graduação e pós-graduação, a reconstrução e o aperfeiçoamento do sistema nacional de avaliação (SINAES), a adoção de sistemas de cotas e bonificações para o ingresso alterando substancialmente os tradicionais vestibulares e a criação de um programa de bolsas parciais e integrais para estudantes de baixa renda estudar em instituições privadas (PROUNI).

Entretanto, apesar desse processo de expansão, intensificação e diversificação a educação superior brasileira chega também no final dessa década, 2010, confirmando que ainda não foi alcançada a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado no ano de 2001: de atingir até o final da década, ou seja, até 2011, pelo menos 30 % da população da faixa etária de 18 a 24 anos, com educação superior.

Esta configuração atual não se constitui de forma isolada, e sim, inserida regionalmente numa política de orientação neoliberal e hegemônica para toda a

¹¹ A criação de quatorze (14) novas universidades federais se deu no segundo Governo Lula (2007-2010) a partir de uma política de expansão da educação superior federal.

América Latina, ditada por organismos internacionais; e universalmente, sob influência do processo de globalização e mundialização do capital, de movimentos internacionais decorrentes de políticas educacionais e econômicas resultando em reformas pautadas em modelos importados. Fato este que não se limita ao momento atual da educação superior brasileira, pois, em sua história que é recente, se comparada às instituições dos demais países do Continente Americano, revela influências externas na sua criação e nas reformas as quais foi submetida¹².

Em estudo acerca do processo da reforma de Bolonha e as implicações na proposição brasileira da *universidade nova*¹³, destacam-se essas situações de influências:

Na história recente das políticas públicas no Brasil nota-se que as reformas, entre outras motivações, são bastante influenciadas pelo fundamento de política externa, isto é, por modelos estrangeiros, relatórios teóricos e por think tanks transnacionais. A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o regime militar, sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha que, [...] é uma meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos. Com tal finalidade, esse projeto pan-europeu objetiva harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Européia. (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008, p. 21).

Ou seja, é nesse contexto que a Educação Superior Brasileira se movimenta e se constitui.

3.1.2 A formação de pedagogos

As influências acima referidas afetam as políticas educacionais e curriculares para a formação de professores, portanto, a formação de pedagogos, que aqui tenho o objetivo de discutir, também se dá no contexto dessa realidade. Ou seja, tais

¹² A Educação Superior Brasileira já sofreu três grandes reformas – 1931, 1968, 1996.

¹³ A Universidade Nova é um projeto que vem sendo discutido atualmente no Brasil para uma mudança estrutural nos cursos superiores.

políticas, embora tenham um caráter específico, também são afetadas por movimentos regionais e globais através de políticas de organismos internacionais orientadas pela supremacia do mercado capitalista contemporâneo, que impõe uma nova perspectiva para a educação: a educação como mercadoria, como serviço, sendo regulada pelo próprio mercado em contraposição à perspectiva de educação como direito social; e por movimentos locais através de políticas de Estado e de governos. Pois as políticas curriculares, que integram as políticas educacionais, constituem um conjunto de leis, regulamentações, normatizações que definem tanto a formação escolar básica, quanto a formação superior, ofertadas nas mais diversas instituições educacionais, e seus processos de elaboração e implementação se dão imbricados no contexto da realidade social mais ampla.

Neste sentido, busco orientar este estudo apoiando-me na concepção de política curricular elaborada por Sacristán que assim a define:

[...] a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agente modeladores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes modeladores. (2000b, p. 109).

No Brasil, as instâncias de decisão política e administrativa relativas aos currículos para a formação de pedagogos podem ser entendidas considerando tanto uma perspectiva macro que compreende órgãos governamentais¹⁴ das três esferas – federal, estadual e municipal – constitutivas da estrutura político-administrativa do país, com funções executivas, normativas, deliberativas e avaliativas, quanto numa perspectiva micro, que compreende instituições educacionais, sindicatos, associações, projetos pedagógicos e práticas de escolarização que atuam primeiramente como agente modeladores dos currículos, mas também interferem e propõem a elaboração de políticas junto às instâncias macro. Pois, como observa Pacheco “[...] a política é, ao mesmo tempo, processo e produto, envolvendo tanto a produção de intenções, ou de textos, como a realização de práticas e de ações concretas [...]” (2003, p. 15). E as relações que se estabelecem entre as instâncias

¹⁴ Os principais órgãos são: Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação – CNE, Secretarias de Estado de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Educação.

macro e micro supõem tanto processos conflituosos e tensos, quanto de consensos e acomodações.

Neste sentido, ao se estudar reformas/mudanças curriculares, é necessário supor que há processos de tensão no interior dos cursos provocados pelas condições já existente construídas socialmente e legitimadas pelas instâncias de decisão e que, portanto, não são processos neutros, são conflituosos, expressam disputas de poder e contradições; podem ser tidos como espetáculo político, como acomodação normativa ou como inovação.

E a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil é constituída por eventos que trazem à tona tensões, desconfortos e rupturas geradas nos processos de busca e construção de novos modelos curriculares com perspectivas voltadas para uma formação profissional coerente com as necessidades de cada momento histórico e de cada região do país. Ou seja, a história da formação de pedagogos no Brasil se movimenta e se constitui imbricada em contextos mais amplos. Ela extrapola os delineamentos estabelecidos pelas políticas educacionais e curriculares expressas em documentos oficiais, mesmo porque tais políticas também são elaboradas a partir de relações que são estabelecidas sob orientação de ideologias hegemônicas que expressam interesses e disputas de poder.

Com estes indicativos destaco que a história do curso de Pedagogia no Brasil tem como marco temporal o ano de 1939, e, como esclarece Brzezinski

Embora a USP tenha assumido só circunstancialmente a formação dos professores, é a sua experiência que, associando-se às experiências da UDF [Universidade do Distrito Federal] e da Universidade de Minas Gerais, vai subsidiar, em 1939, o 'disciplinamento' do curso de pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia. O curso estruturou-se administrativamente na esteira dos atos centralizadores baixados em plena vigência da ditadura de Vargas. Academicamente, organizou-se, por analogia, ao bacharelado. (1996, p. 40).

Ou seja, nasce com uma proposta curricular voltada a formar o bacharel em pedagogia, para uma área de atuação ainda confusa. Nesta direção, Brzezinski também esclarece que:

[...] Adotou-se o mesmo 'padrão federal' (esquema 3+1) de organização de currículo dos bacharelados, assim caracterizado: primeiramente concentravam-se os estudos nos conteúdos específicos de cada área de saber, depois eram feitos estudos de conteúdo pedagógico no curso de didática que habilitava o licenciado. [...] O bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, com função indefinida no mercado de trabalho. (1996, p. 216).

Ou seja, formava-se o bacharel em Pedagogia num curso de três anos e para diplomar-se na licenciatura cursava-se mais um ano cumprindo carga horária na “seção” especial, denominada curso de Didática. Esse modelo de curso permaneceu até o início da década de 1960.

Em relação ao confuso espaço de atuação do Pedagogo, Saviani observa que

O Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. (SAVIANI, 2008, p. 41).

Dessa forma o curso ficou enclausurado na perspectiva de formar o técnico em educação que poderia optar por se licenciar para o ensino. Entretanto, Saviani também indaga: “Mas, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias?” (2008, p. 41). Além dessas indagações expressas por Saviani, as políticas educacionais e/ou a ausência delas nesse período poderiam suscitar também outras como: que educação o Brasil queria? Que professor era necessário? Pois, a história da nossa educação revela que a expansão do ensino fundamental só se deu a partir dos anos de 1970 e que somente no início deste século (XXI) é que o Brasil conseguiu estatisticamente incluir todas as crianças no sistema escolar. E convém ressaltar que o sistema ainda hoje apresenta inúmeras deficiências.

O primeiro processo de mudança deu-se apenas no início dos anos de 1960, após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61 e, segundo o Parecer de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, n.º 251/62¹⁵, que define alterações ao currículo do curso, esta mudança acentua o caráter de formador do técnico em educação e a competência do pedagogo para atuar como professor de disciplinas pedagógicas do curso Normal, muito embora se alerte para sua fragilidade em decorrência de lhe faltar um conteúdo próprio. (BORDAS¹⁶).

Saviani (2008) ao estudar o curso de Pedagogia no Brasil destaca que em relação a estrutura curricular o Parecer n.º 251/62 embora mantenha o caráter

¹⁵ BRZEZINSKI (1996) também faz referência ao Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 251/62, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, regulamenta o currículo mínimo do curso de Pedagogia.

¹⁶ Estas informações de Merion Campos Bordas foram registradas no processo de orientação do Curso de Mestrado concluído em março de 2002.

generalista e não indica mudanças significativas apresenta um aspecto relevante, a flexibilidade para os currículos em relação a dois aspectos: Primeiro que “[...] as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano.” (SAVIANI, 2008, p. 42). E segundo que “Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições.” (SAVIANI, 2008, p. 43).

A segunda mudança se dá no final da década de 1960, como parte do pacote de reformas educacionais promovidas pelo governo militar ditatorial¹⁷. O Parecer nº. 252/69, também de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, que foi homologado após a Reforma Universitária de 1968, traduz o pensamento oficial tecnicista sobre a educação e a formação de seus profissionais e, também, o âmbito de atuação dos egressos dos cursos de Pedagogia: formação de professores para atuarem no ensino Normal e de especialistas para as atividades de supervisão, orientação, administração e inspeção desenvolvidas na escola e nos sistemas escolares. (BISSOLI DA SILVA, 1999).

Embora tenha sido regulamentado também o currículo mínimo, a duração mínima de quatro anos e a orientação para se cursar simultaneamente bacharelado e licenciatura, as tensões no meio acadêmico prevaleciam e refletiam o momento pelo qual passava o país. Ou seja, as políticas educacionais tinham caráter centralizador. Todavia, como observa Brzezinski se reformulou

[...] o curso de Pedagogia pelo Parecer 252/69, provocando mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação. (1996, p. 77).

O modelo aprovado em 1969 se manteve como eixo oficial dos currículos até a década de 1990 e o aprofundamento da fragmentação da identidade do pedagogo era explicitado pelas oito variações decorrentes de cinco habilitações que poderiam ser ofertadas em duas modalidades: cursos de curta duração (1.100 horas: administração escolar para o exercício nas escolas de 1º grau, supervisão escolar para o exercício nas escolas de 1º grau, inspeção escolar para o exercício nas escolas de 1º grau) ou longa duração (2.200 horas: orientação educacional, administração escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus, supervisão

¹⁷ Constituiu esse pacote a Lei n.º 5.540/68 da Reforma Universitária.

escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus, inspeção escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus, ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos Normais).

Saviani (2008), ao analisar as proposições do Parecer 252/69 argumenta que,

[...] o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. (p. 51 - 52).

Ou seja, nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil, as políticas educacionais elaboradas e implementadas pelas instâncias macro de decisão pautavam-se por argumentos de orientação econômica e pela centralização das decisões. Tais lógicas se fortaleciam tanto pelo modelo econômico desenvolvimentista assentado em princípios da teoria do capital humano quanto pelo regime ditatorial imposto em 1964.

Estas duas mudanças – Pareceres 251/62 e 252/69 – são apontadas por Bissolli (2001) como constitutivas do primeiro período da história do curso de Pedagogia denominado *período das regulamentações*, pois, conforme argumenta a autora, esse período “[...] concentra as etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada – na qual teve sua identidade questionada.” (2001, p. 7). A caracterização por períodos históricos feita por Bissolli (1999) acerca da história e da identidade do curso de pedagogia no Brasil compreende mais dois períodos: período das indicações (1973 a 1977) que representa “[...] o conjunto de encaminhamentos de autoria do então conselheiro Valnir Chagas [...] visando a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil.” (p. 7); e período das propostas (1978 – 1999) “[...] por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador [...]” (p. 7). Essa documentação compreende proposições das duas instâncias – macro e micro - de decisão políticas e administrativas já mencionadas anteriormente.

Esses dois últimos períodos da história do curso de Pedagogia – caracterizados por Bissolli (1999) - configuram-se com uma riqueza de discussões, proposições e lutas em defesa do curso através de movimentos dos educadores

brasileiros que se organizaram e fortaleceram uma mobilização nacional em torno da problemática da formação dos profissionais da educação. Saviani escreve:

A mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema. Em termos concretos, emergiram do movimento duas ideias-força. A primeira traduz-se no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar. [...] A segunda ideia expressa-se na 'base comum nacional'. [Como] princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. (2008, p. 58 – 59).

Ou seja, nas décadas de 1970 e 1980, em função da luta pela redemocratização do país, da definição de uma pauta do movimento dos educadores em defesa da educação pública, do envolvimento dos educadores em defesa dessa pauta, podem ser entendidas como a gestação da próxima mudança que o curso de Pedagogia iria vivenciar orientada pelas duas ideias acima destaca por Saviani. Essa mudança, aqui apontada como a terceira tem como marco oficial a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira.

Nas décadas que antecederam a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/96), o debate em relação a formação de professores se intensifica gradativamente. Entretanto, sua aprovação inaugura um novo momento para a educação brasileira e, conseqüentemente, para a Pedagogia. Educadores brasileiros, principalmente os que atuavam na formação de pedagogos que já conviviam com conflitos inerentes às políticas direcionadas à formação de professores, passaram a conviver com uma intensificação dessas situações polêmicas, geradas pelas regulamentações complementares a esta Lei.

Tratarei com maior ênfase algumas reflexões e inquietações acerca da formação de professores pedagogos após a aprovação desta Lei. Contudo, não entrarei nas discussões do processo de sua elaboração, aprovação e implementação, pois, tais aspectos já foram contemplados em estudos como o de Saviani¹⁸, e também, de Freitas, Brzezinski, Pereira, Lüdke, Scheibe, Moreira¹⁹ entre outros.

¹⁸ SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

¹⁹ Edição especial da Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº. 68, Dezembro de 1999.

Entendo que esta Lei, decorrente de uma instância de decisão política e administrativa macro, é corolário de um grande movimento da educação brasileira e implicou (e ainda implica) em grandes reformas educacionais. É ainda fruto de um novo cenário político decorrente de uma ruptura de regime governamental e também é documento base das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica bem como da Formação do Pedagogo. Portanto, é potencialmente berço de alguns indícios de possíveis tensões, contradições e rupturas.

A atual LDB dedica o Título VI, constituído pelos artigos 61 a 67, especificamente aos profissionais da educação. Este título expressa as diretrizes e bases que norteiam a formação dos professores e condições do trabalho docente²⁰. A aprovação da redação inicial para tratar dos profissionais da educação, apesar de ter sido debatida durante oito longos anos, gerou polêmicas, conflitos e alguns confrontos que resultaram em inúmeras alterações, pois, não contemplou demandas tidas como caras aos profissionais da educação; no entanto, atendeu minorias que até então a lei silenciava (educação infantil, especial, rural, jovens e adultos, formação de professores leigos). Também marcou a intensificação do debate acerca da formação do pedagogo.

A redação atual do Título VI é resultante de inclusões, novas redações, renumerações e regulamentações provocadas pelos seguintes documentos:

- Decreto Federal n.º 3.276 de 06 de dezembro de 1999, regulamenta a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
- Decreto Federal n.º 3.554 de 07 de agosto de 2000, dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276/1999.
- Lei n.º 11.301 de 10 de maio de 2006, que altera o art. 67 e define o que são funções de magistério.
- Lei n.º 12.014 de 06 de agosto de 2009, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Altera o art. 61 com a

²⁰ Além deste Título específico a Lei referencia de forma sutil a formação de professores em outras seções, títulos e capítulos.

finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

- Lei n.º 12.056 de 13 de outubro de 2009, acrescenta parágrafos ao art. 62.

Destes documentos, quero observar que o Decreto Federal nº. 3.276/1999 que definiu regras sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, gerou grande polêmica em torno da proposição de que a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se fizesse exclusivamente em cursos normais superiores. Em função do embate político, o governo recuou e através do Decreto nº. 3.554/2000 deu nova redação atribuindo aos cursos normais superiores o *locus* preferencial dessa formação, ou seja, permite-se que os cursos de Pedagogia também atendam tal demanda.

Esta nova perspectiva que se instala tensionou ainda mais o debate, pois foi compreendida como processo de fragilização da formação do pedagogo, por algumas universidades e entidades como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras) e ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

O novo espaço, institucionalmente criado, se apresentou desprovido da articulação ensino – pesquisa, supondo uma formação insuficiente para os professores. Abriu-se mão de uma sólida formação teórica para uma formação instrumental e conteudista a qual, segundo Scheibe, “[...] se contrapõe ao modelo das Faculdades de Educação, onde a formação destes profissionais é vista de forma mais acadêmica, mediada pelas possibilidades de maiores interfaces na formação.” (2001, p. 8).

Não obstante a LDB e suas alterações acima destacadas, outros mecanismos oficiais de instâncias macro de decisão política e administrativa, também passaram a interferir nos currículos dos cursos de pedagogia, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, embora sem força legal, foram adotados pelas escolas, por influência da criação do sistema nacional de avaliação da educação brasileira imposto pelo MEC (Provinha Brasil, SAEB, ENEM, ENADE); as Diretrizes Curriculares Nacionais – (DCNs) para a Educação Básica e para a Formação de

Professores (Res. CNE/CP 1/2002). Contudo, esses mecanismos provocaram manifestações diversas com efeitos que fortaleceram o embate entre organizações de educadores e a política educacional brasileira.

A Resolução CNE/CP nº. 1/2002 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciaturas, impõe uma lógica curricular única a ser adotada por todas as Instituições de Ensino Superior que formam professores nas mais diversas áreas e modalidades da Educação Básica. Essa lógica provoca inquietações em relação à padronização e conseqüentemente, à regulação por parte do Estado através de mecanismos de avaliação e certificação.

Contribuindo para o entendimento de tal processo, Sacristán (2007) destaca que na atual sociedade da *informação* temos convivido com contradições; como exemplo, observa que os conteúdos curriculares vêm sendo padronizados, ao mesmo tempo em que se fala de políticas para a diversidade. A proposição expressa na Resolução acima mencionada ancora a formação de professores em três princípios:

- Competência docente.
- Coerência entre a formação e a ação docente (amparada na perspectiva da simetria invertida e, em concepções de aprendizagem, de conteúdo e de avaliação).
- A Pesquisa como mobilizadora da aprendizagem (construção do conhecimento).

Tais princípios orientam as diretrizes curriculares amparadas na concepção de formação profissional como “[...] preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.” (BRASIL, Parecer CNE/CP N.º 9, 2001, p. 29). Para tal intento, as diretrizes são propostas com base em eixos articuladores:

- Articulação entre diferentes âmbitos de conhecimento profissional.
- Interação e comunicação articulada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.

- Articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade.
- Formação comum articulada com a formação específica.
- Conhecimentos a serem ensinados articulados com conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.
- Dimensões teóricas e práticas.

A viabilização destes, nos projetos pedagógicos dos cursos, deve ser amparada por um princípio metodológico que a Lei assim define:

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode se traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (BRASIL, Resolução CNE/CP nº. 1/2002, Parágrafo único do art. 5º).

Outra inquietação aflora dos desdobramentos legais desta perspectiva teórico-metodológica que supõem currículos orientados por competências para a formação de um profissional reflexivo. Esta orientação legal que impõe reformas e realinhamento nos currículos, embora decorridos dez anos, ainda gera polêmica e situações de conflitos e confrontos no interior dos cursos de licenciaturas.

Com base em perspectivas de alguns pesquisadores brasileiros da área educacional, como Freitas, é possível entender que

O currículo baseado em competências tem sido proposto, nos diferentes países, associado à idéia de avaliação. [...] a definição de currículos nacionais [...] e diretrizes nacionais, em termos das competências, tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. Desse modo, o currículo por competências passa a ser uma necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição e que possam, portanto, ser avaliados. (2002, p. 156).

O Parecer nº. 9/2001 do CNE/CP, aprovado em 08 de maio de 2001, que antecede a aprovação da Resolução acima mencionada e que, portanto, discute de forma detalhada sua proposição, apresenta uma análise do contexto educacional brasileiro focado na década de 1990 para subsidiar e justificar a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e destaca o suporte legal que ampara tal proposição. Ressalta também, que esta reforma é decorrente de um movimento para implementar políticas para melhorar a Educação Básica e tem suas raízes na década de 1980, período em que o Brasil avançou de forma significativa em relação ao número de crianças

matriculadas. Ou seja, deu o primeiro e mais importante passo, a universalização da escola básica.

Entretanto, apesar dos dois documentos acima mencionados – Resolução CNE/CP n.º 1/2002 e Parecer CNP/CP n.º 9/2001 - os conflitos e debates acerca da formação do pedagogo não amenizaram, pois, neste período já estavam em discussão as Diretrizes Curriculares específicas para a Pedagogia, aprovadas somente em maio de 2006, através da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e do Parecer CNE/CP 5/2005.

Merece destaque o debate em relação a formação dos demais profissionais da educação, os tidos especialistas, prevista no artigo 64²¹ da LDB, formados em cursos de bacharelado em Pedagogia, que no Parecer CNE/CP n.º 5/2005 não oferecia abertura para a formação desses profissionais em cursos de graduação, indicando que esta deveria se dar apenas na pós-graduação. Entretanto, os embates políticos e legais apontaram para uma situação de ilegalidade de tal encaminhamento, forçando alterações que foram aprovadas através do Parecer CNE/CP n.º 3/2006, resultando na seguinte normatização:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. (BRASIL, Resolução CNE/CP n.º 1/2006).

A expressão do parágrafo primeiro acima referido, reestabeleceu a conformidade com a LDB, porém, não dirimiu o debate. Muito pelo contrário, explicitou na forma da própria Resolução. Saviani observa:

É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambigüidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas da educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos dos cursos de Pedagogia, formados segundo as Novas Diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambigüidade torna-se explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida. (2008, p. 65).

²¹ Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Tal situação participa da produção da história do próprio curso de Pedagogia, uma vez que, acrescenta mais elementos nos debates e embates em relação à organização de seus projetos curriculares e da própria finalidade do curso.

O eixo da discussão proposta para esta seção é o de situar políticas que estabelecem formas na seleção, ordenação e definição dos currículos e como esses movimentos vão delineando a história da formação de pedagogos no Brasil. Retomo esta orientação para destacar que o processo de discussão, elaboração e aprovação das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia configura-se como um movimento forte de educadores brasileiros que tem suas raízes na década de 1970, pois, como observa Scheibe (2007),

Desde o final da década de 1970 já se configurara no país um movimento organizado com a finalidade de discutir e encaminhar proposta para a formação dos profissionais da educação. Tal mobilização formalizou-se na Primeira Conferência Brasileira de Educação – I CBE/1980, sob o nome de Comitê Pró Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, o qual converteu-se, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONAEFE, que por sua vez, em 1990, transformou-se na atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. (SCHEIBE, 2007, p. 281).

Neste sentido, pode se dizer que a ANFOPE, representa uma instância muito forte tanto em relação a decisões políticas na configuração curricular dos cursos de Pedagogia, quanto na configuração da história da formação de pedagogos no Brasil. Mas, ela não está sozinha, esse poder não só como agente modeladora, mas principalmente como propositora interferindo efetivamente em processos de mudanças, se dá articulado com outras entidades que tem fomentada a discussão acerca da educação brasileira, tais como: ANPEd, FORUMDIR, ANPAE, CEDES.

Após a aprovação das Diretrizes para o curso de Pedagogia, essas entidades²² fizeram um pronunciamento manifesto oficialmente indicando que,

A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, expressa nos Pareceres CNE/CP N° 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/CP n° 1/2006, representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, em especial, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais para o Ensino Fundamental e na formação de profissionais para as funções de

²² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) / Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)/ Associação Nacional de Política E Administração da Educação (Anpae) / Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) / Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

planejamento, administração, supervisão, inspeção e orientação educacional. (2006, p. 1)²³.

Em relação ao processo de elaboração dessas Diretrizes, Brzezinski (2006) destaca o ano de 1998 como

[...] marco significativo delimitado por duas manifestações acadêmico-políticas muito relevantes: a) a elaboração pela ANFOPE de *Sugestões para a Proposta de Diretrizes Curriculares* para o curso de Pedagogia, b) um movimento promovido pela Comissão de Especialistas em Educação na SESU para que as instituições e entidades interessadas colaborassem na organização das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, sistematizadas em 1999. (2006, p. 30).

Sem aprofundar as discussões sobre a trajetória da elaboração dessas Diretrizes, acredito ser oportuno ressaltar que tal trajetória se mostrou demasiadamente longa em decorrência de conflitos de ordem teórica e política tanto para as instâncias de decisão políticas e administrativas macro, quanto para as caracterizadas como micro. Tais conflitos foram alimentados pela defesa por parte da ANFOPE de dois princípios: “a construção de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação do país” e a “docência como base da formação de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico.”²⁴. E, por parte do mundo oficial pelas políticas educacionais desencadeadas principalmente a partir da década de 1990 que fragilizam o curso de Pedagogia, se não, apontam para sua gradativa extinção e fortalecem a formação através do curso Normal Superior.

Neste sentido, a aprovação das Diretrizes para o curso de Pedagogia representa avanço, no entanto, o debate em relação a aspectos epistemológicos, estruturais e políticos, não se aplacou.

Buscando entender um pouco este documento - CNE/CP n.º 1/2006 – destaco que ele traz como orientação central para a formação do licenciado em Pedagogia os seguintes indicativos:

²³ Pronunciamento conjunto das entidades da área da Educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, publicado em 01 de dezembro de 2006. Disponível: <http://www.anped.org.br/boletim0406/boletim0406.htm> - Informativo Eletrônico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, n.º 04 de nov./dez. de 2006, acessado em 16 de março de 2011.

²⁴ Princípios estabelecidos no I Encontro Nacional da Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, realizado em Belo Horizonte – MG em 1983. Reafirmados em diversos encontros e documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, Resolução CNE/CP nº. 1/2006, artigo 3º).

Estes indicativos, tidos como centrais na formação, são orientados pelos princípios da *interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética*.

A formação do pedagogo passa a ter oficialmente a docência como sua base e, embora estas diretrizes não desconsiderem as relativas à formação de professores, elas não apresentam a perspectiva das competências como princípio da formação. Mas, coaduna com as proposições da ANFOPE²⁵ (2005) que tem defendido os seguintes princípios para a formação do pedagogo:

- Sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- Interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
- A pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
- Gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
- Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
- Articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
- Avaliação permanente e contínua dos processos de formação²⁶.

Estes princípios, que encontram acolhimento nas Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, supõem um profissional pedagogo que, a partir de uma sólida formação docente constituída através de estudos teóricos, investigativos e reflexivos, possa compreender realidades educacionais diversas, formais e não formais; que

²⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

²⁶ Documento elaborado pelo VII Seminário Nacional Sobre a Formação dos Profissionais da Educação em junho de 2005.

possa atuar além da docência na gestão educacional de unidades escolares e demais espaços que constituem o do sistema educacional. (BRASIL, Resolução CNE/CP nº. 1/2006).

Assim, a formação do pedagogo passa a ser orientada em observância aos princípios acima explicitados organizados em três núcleos: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores.

O primeiro, núcleo de estudos básicos, tem como objetivo privilegiar a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais por meio de ações e reflexões críticas, articulando diferentes áreas do conhecimento, que contemplem o desenvolvimento do ser humano nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. E ainda, estudos de teorias pedagógicas que contemplem a didática, as metodologias de ensino, a aprendizagem, ou seja, os conhecimentos relativos ao trabalho docente como trabalho interativo. Contemplando diagnósticos, planejamentos, práticas e avaliações, ou seja, as dimensões: pré-ativa, interativa e pós-ativa.

O segundo, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, de acordo com o inciso II do artigo 6º. das DCNs deverá estar “[...] voltado às áreas de atuação de diferentes demandas sociais, para oportunizar investigações sobre os processos educativos e de gestão [...]” (BRASIL, Resolução CNE/CP Nº. 1/2006), bem como, o estudo, avaliação criação e aplicação de teorias, procedimentos e materiais didático-pedagógicos com vistas a fomentar a inovação.

O terceiro, núcleo de estudos integradores, tem como função o enriquecimento curricular através da participação em seminários, projetos de iniciação científica, monitorias, atividades práticas nas mais diversas áreas educacionais, orientados e coordenados pelo corpo docente dos cursos. (BRASIL, Resolução CNE/CP Nº. 1/2006).

Estes núcleos

[...] devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. (BRASIL, Parecer CNE/CP n.º 05/2005, p. 14).

Ou seja, se propõe uma formação inicial ampla e diversificada que provoca dúvidas acerca de possíveis mecanismos institucionais para assegurar a formação do profissional pedagogo idealizada nestes documentos oficiais. Pois, o atual momento educacional tem duas características políticas fortes: a avaliação e o credenciamento. Ambas decorrentes de processos de regulamentações e padronizações que tem exigido das IES realinhamentos constantes de seus projetos curriculares com a legislação atual e dos professores universitários, novas posturas e novas práticas docentes.

Essas novas exigências produzem incertezas metodológicas, pois, no campo de trabalho da docência, o profissional não possui um conjunto de saberes que assegure a execução integral de uma atividade planejada *a priori*. Sacristán é bastante esclarecedor quando argumenta que

[...] a profissão docente é algo aberto e indeterminado, que não tem, por muitas razões, as normas de comportamento assinaladas de forma muito precisa e que, nessa medida, pode se falar de uma profissão criativa que permite a expressão de quem a exerce. (2000b, p. 173).

Estas reflexões acerca do fazer pedagógico permitem indicar que um processo de reforma curricular constitui-se num espaço privilegiado para o docente universitário se perceber e definir seu papel histórico no interior do curso e na dinâmica universitária. E ainda, perceber que sua ação docente se dá mediada pela ação e expectativas de outros sujeitos, os alunos, que buscam formação e qualificação profissional e participam ativamente do processo.

Esse espaço – processos de reformas curriculares – se intensifica para os cursos de Pedagogia das IES brasileiras, nesta primeira década do séc. XXI, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº. 1 de 2006, implicando num movimento de elaboração de novos projetos políticos pedagógicos. Mas, as discussões em torno desta questão datam da década de 1990, e até anterior a ela, pois, o percurso de discussão, elaboração e aprovação deste elemento legislativo foi longo e constitui um projeto maior de reforma educacional e como observa Bordas,

Dentre as dissonâncias históricas entre o pensamento educacional e as determinações políticas de governo sobre a educação superior, registradas no Brasil nos anos finais do século XX, nenhuma terá assumido tamanha abrangência nem produzido tantos embates teóricos e políticos com a questão da formação de professores para a Educação Básica do país. Não se trata de uma singularidade brasileira, uma vez que se situa no terreno das disputas político-ideológicas e teóricas perceptíveis em nível mundial, talvez mais acirradas nos países da América Latina devido às condições e circunstâncias que constituem seus cotidianos. E, seguramente, a palavra

final ainda não está dada e o tema continua em aberto, desafiando vontades e capacidades de luta. (BORDAS, 2009, p. 97).

Ou seja, o longo período destinado a discussão para a elaboração destas diretrizes, gera interrogações que talvez sejam esclarecidas a partir dos processos de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e dos processos de avaliação dos mesmos.

Entretanto, para que esse movimento propicie a problematização dos currículos e a construção de práticas inovadoras, não basta o longo período de discussão das diretrizes, mesmo porque, tal processo não teve mecanismos para assegurar o debate no interior de todos os cursos. Ou seja, permanecem dúvidas, principalmente se as reformas curriculares estão ocorrendo de “fora para dentro” ou de “dentro para fora”.

Neste sentido, pelo menos dois aspectos devem ser observados: o primeiro é que as mudanças são profundas, implicam na extinção de habilitações e do curso de bacharelado em Pedagogia e a criação de um novo curso, que tem a docência como um dos fundamentos básicos da formação do pedagogo. E o segundo, é que um currículo determina e é também determinado pela ação do professor que é um sujeito social e histórico, e que pode na sua ação docente divergir das prescrições constantes nos elementos legislativos e nos projetos pedagógicos. Uma vez que, no nível da ação docente “[...] a prática ultrapassa as propostas do currículo prescrito, devido ao complexo tráfico de influências, as interações, que se produzem na mesma.” (SACRISTÁN, 2000b, p. 106).

Assim, em uma reforma curricular orientada por elementos legislativos, embora estes apontem para uma organização curricular bastante flexível, o controle, que supõe poder, se faz presente e o seu desenvolvimento ainda se dá orientado por objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. Alicerces que na ação docente podem instituir um *forte enquadramento* - conceito cunhado e teorizado por Bernstein (1996), o qual, na sua trajetória enquanto pesquisador, buscou analisar a escola por dentro, para entender a estrutura e a lógica do discurso pedagógico.

Ou seja, esses quatro alicerces - objetivos, conteúdos, atividades e avaliação -, na ação docente podem supor um forte controle, tanto do professor em relação ao aluno, como da instituição que abriga/oferece o curso em relação ao professor e conseqüentemente, ao aluno. Pois o enquadramento se refere aos

controles sobre a comunicação nas relações pedagógicas locais, isto é, entre professor e aluno, instituição e professor, sistema educacional e instituição. Ou como diz Bernstein (1996), entre transmissores e adquirentes.

O conceito de enquadramento se refere “[...] ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes.” (BERNSTEIN, 1996, p. 59). E este dispositivo está associado ao controle e pode se configurar de forma forte ou fraca.

Santos, ao fazer uma leitura deste conceito ressalta que:

Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica. No caso de o enquadramento ser fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação. Quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto no caso de um fraco enquadramento, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos. (p. 29, 2003).

Com esta perspectiva é possível destacar que como prescrição curricular, as diretrizes para o curso de Pedagogia revelam um fraco enquadramento, principalmente quando definem no seu artigo 6º. que a estrutura curricular deverá respeitar *a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições* e será constituída a partir dos três grandes núcleos já referenciados.

Esta perspectiva de estrutura e organização curricular além de apontar para um *fraco enquadramento* que supõe menos controle, também aponta para currículos que podem ser caracterizados como de *integração*. Concepção esta, cunhada também por Bernestein (1996) e discutida por Domingos na seguinte perspectiva:

[...] um currículo de integração apenas existe ao nível da ideologia e da teoria, havendo um pequeno número de escolas que têm tentado institucionalizá-lo. [...] E neste tipo de currículo, os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo. [...] num currículo de integração o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se inter-relacionam [...]. (DOMINGOS, 1986, p. 153).

Em relação à perspectiva de uma organização curricular integradora presente no documento aqui discutido, Scheibe ao fazer uma análise do mesmo, destaca que as diretrizes curriculares para a Pedagogia instituem configurações pautadas em um

[...] repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos, fundamenta-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (2007, p. 58).

A autora argumenta ainda que por serem princípios abrangentes “[...] permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição.” (SCHEIBE, 2007, p. 59). Ou seja, é possível intensificar uma expectativa de consolidação de currículos do tipo integração, uma vez que os movimentos de elaboração dos projetos pedagógicos podem suscitar a superação dos currículos do tipo coleção que alguns cursos de Pedagogia organizados por habilitação supunham.

Pois, “[...] num currículo de coleção, o conhecimento está organizado em conteúdos isolados, cada professor no seu campo pode, dentro de certos limites *prescritos*, seguir um caminho próprio.” (DOMINGOS, 1986, p. 152). E ainda, um currículo de coleção é

[...] organizado à volta de temas que se mantém numa relação fechada e envolve uma hierarquia na qual ‘o último mistério do assunto’ é revelado muito tardiamente na vida educacional, tomando assim a educação a forma de uma ‘longa iniciação dentro desse mistério’. [...] o conhecimento surge ainda como se fosse propriedade privada, com vários tipos de fronteiras simbólicas, e as pessoas que possuem esse conhecimento aparecem como detentoras de um monopólio. (DOMINGOS, 1986, p. 152).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, quando propõe que a organização curricular se de orientada pelos três núcleos aqui referenciados, imprime a proposição de superar currículos do tipo coleção. Pois aponta para a formação de um pedagogo que

[...] cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. (BRASIL, Parecer CNE/CP 5/2005, p. 14).

A formação do profissional pedagogo tem a docência como eixo central. Mas esta centralidade não fecha e não limita fronteiras de áreas de conhecimentos. Essas se mantém abertas e oportunizam uma dinamicidade em relação a saberes, espaços e tempo. Melhor dizendo “[...] um currículo de integração conduz a um ensino em extensão.” (DOMINGOS, 1986, p. 153).

Entretanto, ainda estou falando do nível da prescrição. O que me faz retomar uma questão teórica explorada por Bernstein (1996) quando este indaga: “[...] como o exterior se torna interior e como o interior se revela a si próprio e molda o exterior?” (p. 133). Ele argumenta que:

Essa questão envolve uma especificação detalhada dos princípios que constituem o exterior: uma descrição de como esses princípios são

transformados em um processo pelo qual o interior recebe uma forma inicial e como essa forma inicial é transformada pelo indivíduo em seus encontros com o mundo. (BERNSTEIN, 1996, p. 133).

Esta questão possibilita refletir acerca das Diretrizes Curriculares aqui referenciadas. Como prescrição os cursos de Pedagogia no Brasil tem um documento negociado que exigiu, tanto por parte do Conselho Nacional de Educação como dos demais organismos e instituições envolvidas no debate, recuos e aceites, para um consenso possível.

E como observa Scheibe, “A resolução deixa interrogações que precisam ser discutidas pela comunidade educacional. Qual é efetivamente o grau de autonomia e flexibilidade que os projetos político-pedagógicos têm em relação à constituição dos cursos?” (2007, p. 60). E também, se avançará em direção à superação de currículos fechados, fortemente classificados do tipo coleção? A legislação avança em direção a diminuir as distâncias entre prescrições e ações?

Possíveis respostas a estas questões devem considerar os processos de avaliação, tanto dos cursos como das instituições de ensino superior que imprimem formas de regulação do conhecimento tido como válido, para compor as prescrições curriculares.

Todavia, ressalto que a formação dos pedagogos que conduzirão a educação escolar de milhares de crianças, jovens e adultos brasileiros, terá a marca desse processo de reforma que está se materializando.

Outro aspecto que deve ser considerado refere-se às condições político-institucionais para desenvolver um trabalho que assegure a formação de pedagogos em observância às diretrizes. Ou seja, as IES terão que criar/dispor de determinadas condições teóricas, pedagógicas e estruturais para que o curso forme

[...] licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. (BRASIL, Parecer CNE/CP n.º 05/2005, p. 16).

Saviani (2008), ao analisar as Diretrizes, chama a atenção para uma situação a qual caracteriza como paradoxal em relação ao texto da Lei. Ele argumenta que,

[...] as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isso 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 dilatam-se 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; [...] (SAVIANI, 2008, p. 67).

Este é um dos grandes desafios que as IES e os cursos de Pedagogia têm a enfrentar. O aparato legal do “mundo oficial” brasileiro apresenta-se complexo e até mesmo ousado. Mas não cessam as discussões relativas ao curso. Diferentemente, inaugura-se um novo momento na história da formação de pedagogos: os processos de reformulações curriculares no interior dos cursos em todo o Brasil, que devem ter presente uma já antiga discussão, a superação da formação técnico/instrumental.

Como observa Krahe (2007), esta racionalidade técnico/instrumental tem influenciado nas últimas sete décadas os currículos dos cursos que formam professores no Brasil. A autora indica ainda que não se superou tal racionalidade, muito embora discursos, produções acadêmica e até a legislação apontam para essa necessidade e para a adoção de uma racionalidade prático-reflexiva.

Tal superação só poderá ser relatada, discutida, avaliada em outro momento da história do curso de Pedagogia no Brasil decorrente de novos movimentos que irão dar contornos àquilo que ainda estamos por viver.

Como tentativa de dar uma pausa nesta argumentação, quero apenas destacar que em relação ao atual momento, Freitas, ao examinar políticas de formação de professores no Governo Lula observa que

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância -, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior. (2007, p. 1208).

Entretanto, as políticas que vem sendo implementadas nas últimas duas décadas (1990 – 2010) na educação superior brasileira, que tem resultado na ampliação, intensificação e diversificação no sistema, não são suficientes para

atender às demandas por esse nível de formação. E, quando se volta especificamente para a formação de professores o quadro se torna ainda mais grave. Em relação a esse aspecto, Freitas também observa que,

A 'escassez' de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE, apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de educadores. (2007, p. 1207).

Olhar para este problema numa perspectiva estrutural supõe, que para uma possível superação do mesmo, não basta aumentar apenas o quantitativo de instituições, de cursos e de alunos interessados na profissão de professor - muito embora também passe pelo aumento desses quantitativos - mas sim, mudar os próprios valores sociais, pois, formação de professores é muito mais que alcançar índices de eficiência administrativa, é a construção de um projeto de sociedade. E no caso brasileiro, esse possível projeto, ainda precisa ser construído.

Os quadros 4 e 5 sintetizam alguns dados sobre o contexto maior da educação superior brasileira que demonstram o predomínio do privado sobre o público e reafirmam as preocupações apontadas acima por Freitas (2007) em relação à formação de professores.

Quadro 4: Número de cursos de graduação em Pedagogia presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa

Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Com./Filan./ Conf.
1.636	176	350	40	693	377
Organização Acadêmica: UNIVERSIDADES					
839	174	342	15	115	193
Organização Acadêmica: CENTROS UNIVERSITÁRIOS					
159	- 0 -	- 0 -	2	77	80
Organização Acadêmica: Faculdades					
637	1	8	23	501	104
Organização Acadêmica: CEFET e IFET					
1	- 0 -	- 0 -	- 0 -	- 0 -	- 0 -

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009). Dados organizados pela autora.

Quadro 5: Matrículas em cursos presenciais de graduação em Pedagogia, por categoria administrativa – 2008

Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Com./Filan./ Conf.
278.677	34.239	53.040	4.847	131.661	54.890

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009). Dados organizados pela autora.

Um indicativo que merece atenção é o predomínio de instituições estaduais em relação às federais na oferta de cursos de Pedagogia, tanto em relação ao número de cursos como de alunos, ou seja, o maior investimento na formação de pedagogos se dá pelas instituições estaduais. Embora se tenha um predomínio do setor privado em relação ao público no que se refere a instituições, cursos e matrículas.

O primeiro movimento - as políticas educacionais e curriculares para a formação de professores pedagogos no contexto da Educação Superior Brasileira – que aqui busquei atribuir um formato não se limita aos eventos destacados neste texto, entretanto, entendo que contribui para explicar os processos de reformas curriculares, objeto deste estudo.

3.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA UNEMAT NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O segundo movimento desta tese tem como proposição explicar como a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) está inserida no contexto mais amplo e como se configura sua política para a formação de professores pedagogos. Para tal intento, destaco que esta instituição tem como marcas fortes da sua origem a formação de professores e sua posição geográfica no interior do estado. Entretanto, essas marcas não se limitam a sua origem, elas perseveram e evidenciam-se em sua política de educação superior para o estado de Mato Grosso no decorrer dos seus trinta e três (33) anos de existência. Ou seja, hoje, início da

segunda década do séc. XXI, seu percurso histórico e institucional de expansão e consolidação resulta em uma Instituição com estrutura *multi-campi* composta por onze (11) Campi Universitários e dez (10) Núcleos Pedagógicos situados geograficamente em cidades polo no interior do estado atendendo a uma população estudantil de mais de quinze mil alunos de graduação²⁷ e aproximadamente um mil de pós-graduação, tendo como baluarte desse processo a formação de professores, visto que a origem/criação de cada *Campus* Universitário e de cada Núcleo Pedagógico se deu com a abertura de cursos para a formação de professores.

Em relação a sua origem, essa instituição, hoje Universidade Estadual, foi criada no ano de 1978, já sob as novas orientações para a educação superior brasileira, advindas da Lei de Reforma n.º 5.540 de 1968. Ela nasce com uma instituição de ensino superior municipal (Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC), vinculada a Secretaria de Educação e Assistência Social do município de Cáceres, no interior do estado de Mato Grosso²⁸. E apesar de caracterizar-se como instituição pública municipal, os alunos pagavam taxas mensais²⁹ tais como nas instituições isoladas de ensino superior privado, que proliferaram nas décadas de 1970 e 1980.

Conforme observa Oliven (1990), esse período de acentuada expansão da educação superior apresentava uma marca forte, cunhada pela autora como a paroquialização do ensino superior: “[...] o sistema de ensino superior brasileiro, principalmente nas décadas de 60 e 70, assumiu um caráter provinciano, ou seja, se interiorizou através da multiplicação de faculdades isoladas em várias cidades de porte médio.” (p. 80).

A autora também observa que

Apesar do caráter provinciano da disputa política, usualmente liderada pelos ‘doutores’ e políticos locais, a fim de conseguir fundar uma instituição de ensino superior na sua cidade, os ganhos para o governo em termos eleitorais não devem ser subestimados. A abertura de uma faculdade significa novos empregos, ampliação da influência da cidade sobre as cidades vizinhas, além de oportunidades educacionais para aqueles em idade de votar. (OLIVEN, 1990, p. 98).

²⁷ Fonte: Anuário Estatístico 2011 da Universidade do Estado de Mato Grosso.

²⁸ O município de Cáceres está situado geograficamente em relação a Capital do Estado de Mato Grosso – Cuiabá – a 200 km sentido oeste.

²⁹ O pagamento de taxas mensais foi extinto no ano de 1988.

E a UNEMAT, tem essa marca de origem. Ou seja, seu processo de criação enquanto faculdade isolada municipal, no interior do estado, evidencia a situação política e econômica apontada por Oliven (1990) e o seu processo de expansão manteve sua marca de origem de atender apenas regiões tidas como do interior do estado de Mato Grosso (apesar de caracterizarem-se como regiões polo) fortalecendo-se cada vez mais no interior, inicialmente como formadora de professores, característica forte tanto em seus cursos regulares como em modalidades diferenciadas.

Tais marcas de origem – formar professores e atuar no interior do estado - não são peculiares apenas à UNEMAT, uma vez que muitas outras instituições de ensino superior no Brasil igualmente têm os cursos de formação de professores como sua base de origem. Entretanto, dado o contexto social, político, econômico e cultural do estado de Mato Grosso, constitutivo da dinâmica de criação, expansão e funcionamento desta instituição, é possível identificar singularidades.

Ou seja, o estado de Mato Grosso em relação a aspectos geográficos possui extensão territorial de 906.806 Km², sendo portanto o terceiro maior estado do país, constituído por três ecossistemas: o cerrado, o pantanal e a floresta amazônica. Nas últimas três décadas (1980 – 2010)³⁰ sua população cresceu o equivalente a 260%³¹ em decorrência principalmente de projetos de colonização, implicando em demandas de progressão contínua por infraestrutura em sistemas tidos como prioritários: viário, saúde, educação, segurança, energia; portanto, a Universidade do Estado de Mato Grosso nasce e se consolida num período em que o estado de Mato Grosso vivencia um acentuado desenvolvimento socioeconômico, impondo desafios gigantescos à educação formal.

Em decorrência desta configuração, a área educacional do estado passa a ter como demandas prioritárias: reestruturação e criação de sistemas de ensino, criação de escolas, formação de professores, formação de profissionais liberais. Tais demandas, associadas à carência e precariedade de profissionais na área educacional, à diversidade cultural, às fronteiras geográficas, às desigualdades

³⁰ No ano de 1980 a população do Estado de Mato Grosso totalizada 1.138.691 habitantes e no ano de 2010 2.954.625 habitantes.

³¹ http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php - acessado em 23 de fevereiro de 2011.

sociais tornam-se terreno fértil tanto para a criatividade, para a ousadia, para sonhar e construir o possível, quanto para a improvisação, para o paliativo, para estratégias e ações oportunistas.

A criação e consolidação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), não se deu imune a esse contexto, pelo oposto, ela aconteceu e acontece imbricada ao próprio desenvolvimento do estado, refletindo suas condições sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais. Nesse sentido, as marcas de origem da UNEMAT - formar professores e atuar no interior do estado – também são reforçadas pelas políticas educacionais propostas e implementadas pelo estado.

Cunha ao estudar o trabalho dos professores da UNEMAT argumenta:

A orientação para formar professores se tornou preferencial por várias questões: primeiro, pela demanda de falta de professores para atuarem nas escolas. Segundo, os cursos eram baratos, tomando como referência a própria história da formação de professores no Brasil, aproveitando-se da força de trabalho dos professores licenciados ou de pessoas com graduação para atuarem na Instituição, dispensando uma infra-estrutura necessária, fazendo-a organizar-se segundo as necessidades da colonização no estado e dos interesses particulares de cada cidade. (2010, p. 175).

A esses argumentos deve se acrescentar também que a UNEMAT, desde sua origem, explicita em diversos documentos seu compromisso com a formação de professores, assumido inclusive, com parcerias estabelecidas através de convênios com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), com diversos municípios e com outras instituições de educação superior³².

Entretanto, apensar de ter implementado uma vasta política para a formação de professores para a Educação Básica, a formação de professores pedagogos na modalidade regular, ainda está restrita a três *Campi*: Cáceres, Sinop e Juara. Geograficamente localizados em regiões geo-educacionais estratégicas, conforme demonstra o mapa a seguir.

³² Como exemplo, destaco o PIQD – Programa Institucional de Qualificação Docente, proposto pela Secretaria de Estado no Ensino Público de Mato Grosso - SEDUC em parceria com a UFMT, UNEMAT e Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública - SINTEP.

Figura 1: Mapa do Estado de Mato Grosso



O fato de a Pedagogia estar restrita a apenas três campi não implica em pouco investimento na formação de pedagogos, visto que a UNEMAT possui uma política que congrega modalidades diferenciadas em diversos programas: licenciaturas parceladas, turmas especiais fora de sede, educação à distância, módulos temáticos, programa interinstitucional de qualificação docente. E em todas essas modalidades já ofereceu, e ainda oferece, a formação em Pedagogia.

O primeiro curso de Pedagogia foi criado pelo *Campus* de Cáceres no ano de 1986 com habilitação para Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e

Supervisão Escolar para o Exercício nas Escolas de 1º e 2º Graus. Embora na prática a primeira turma tenha iniciado no ano de 1987, o curso só recebeu autorização para funcionamento no ano de 1989, através do Parecer n.º 036/89 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. Conforme observa Pereira (1999), esse curso, desde a sua criação, já passou por várias reformulações curriculares, tanto para atender demandas legais quanto a realidade da região de Cáceres – MT. O último processo de reformulação curricular ocorreu em 2005. Na sua origem, a primeira estrutura curricular foi proposta espelhando-se no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que por sua vez, tinha o Conselho Federal de Educação (CFE) como órgão norteador de suas políticas para o ensino.

O segundo curso foi criado no ano de 1990, no *Campus* Universitário de Sinop, oferecendo habilitação em Docência com ênfase nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau. Sua autorização para funcionamento se deu inicialmente pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, através do processo n.º 580/90-CEE/MT e no ano de 1992 recebeu a autorização de funcionamento do Conselho Federal de Educação (CFE). Esse curso, lócus específico deste estudo, também em sua estrutura inicial espelhou-se tanto no curso de Pedagogia da UFMT como no do *Campus* de Cáceres.

Em estudo anterior já observava e aqui reafirmo que a estrutura curricular inicial do curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop não refletia os anseios nem dos discentes, tampouco dos docentes e também não contribuía para a construção de uma universidade popular desejada e academicamente eficiente. (SROCZYNSKI, 2002). Nesse sentido, antes mesmo da primeira avaliação e reconhecimento oficial pelo Conselho Estadual de Educação do estado de Mato Grosso o corpo docente que atuava nesse curso de Pedagogia desencadeou o seu primeiro processo de reformulação curricular. Decorridos vinte (20) anos de sua criação, sua trajetória constitui-se de constantes tensionamentos acerca de sua proposição em relação à formação de professores pedagogos.

O terceiro curso, o mais jovem, implantado no *Campus* Universitário de Juara em 2004, período no qual a UNEMAT já possui autonomia para criação de novos cursos, habilita para o Magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino

Fundamental. Seu primeiro reconhecimento se deu no ano de 2008, com base no Parecer n.º 345/2008/CEE/MT e Portaria n.º 173/2008/CEE/MT.

A estrutura curricular inicial desse curso foi pensada e proposta a partir do curso de Pedagogia do *Campus* Sinop. Tal espelhamento se justifica em função da própria história de criação e implantação do *Campus* de Juara, que teve o *Campus* de Sinop como impulsionador primeiro, através do oferecimento de turmas especiais (turmas fora de sede) como extensão dos cursos ofertados regularmente pelo mesmo. Esse processo de criação e implantação foi pensado e proposto em articulação com a sociedade de Juara por um grupo de professores do Departamento de Pedagogia do *Campus* Sinop. Tais aspectos tornam os laços entre ambos muito fortes.

Os três cursos regulares são oferecidos no período noturno com atividades de estágios e práticas de ensino no período diurno. Embora a estrutura institucional da UNEMAT agregue os três cursos em uma única Faculdade de Educação – FAED, com sede na cidade de Cáceres, eles possuem estruturas curriculares distintas e não desenvolvem ações conjuntas. Essa diversidade curricular ainda se torna mais intensa quando se observa os cursos de Pedagogia oferecidos nas modalidades diferenciadas, conforme o quadro abaixo demonstra:

Quadro 6: Cursos de Pedagogia ofertados pela UNEMAT através das Modalidades Diferenciadas

Modalidade/ Programa	Localidade de Execução	N.º de vagas	Habilitação	Ano Início
Licenciaturas Parceladas	Luciara	50	Portaria 348/99-CEE/MT – Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus.	1992
	Alta Floresta	50	Portaria nº 333/02-CEE/MT - Licenciatura Plena em Pedagogia, com as habilitações: Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	1996
	Comodoro	50	Portaria nº 213/05-CEE/MT – Licenciatura Plena em Pedagogia, com as habilitações: Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	
	Araputanga	50	Portaria nº 213/05-CEE/MT - Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitações em Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais.	2000
	Vila Rica	60	Portaria 304/07-CEE/MT - Licenciatura Plena em Pedagogia, Habilitações em Educação Básica e Ensino Fundamental de 1º a 4º séries.	2003

Módulos Temáticos	Peixoto de Azevedo	50	Portaria nº 527/04 -CEE/MT - Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	2000
PIQD – Programa Interinstitucional de Qualificação Docente	Sinop	50	Portaria nº 292/03-CEE/MT – Licenciatura Plena em pedagogia – Habilitações em Magistério das Matérias Pedagógicas da Formação de Professores e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.	2000
	Claudia	50	Portaria nº 281/04-CEE/MT – Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitações em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.	2001
	Lucas do Rio Verde	50	Portaria nº 281/04-CEE/MT – Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitações em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.	2001
EAD – Ensino Aberto a Distância	Nova Xavantina	485	Portaria nº 172/05-CEE-MT- Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação no Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (turma 2000-2004)	
		492	Portaria nº 362/08-CEE/MT - Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Básica – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.	2005
		129	Portaria nº 14/2010-CEE-MT – Licenciatura Plena em Pedagogia – Docência na Educação Infantil	2005
	São Félix do Araguaia	690	Portaria nº 02/99-CEE/MT - Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Básica – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.	2005
		126	Portaria nº 14/2010-CEE-MT- Licenciatura Plena em Pedagogia – Docência na Educação Infantil	2005
	Jauru	475	Portaria nº 172/05-CEE-MT- Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação no Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (turma 2000-2004)	
		502	Portaria nº 363/08-CEE/MT – Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Básica – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.	2005
		156	Portaria nº 19/2010-CEE-MT - Licenciatura Plena em Pedagogia – Docência na Educação Infantil	2007
	Turmas Fora de Sede	Cuiabá	60	Portaria nº 191/99-CEE/MT – Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitação em Educação Especial na área da Deficiência Mental.
Cláudia		80	Portaria nº 281/04-CEE/MT - Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.	1996
Vera		80	Portaria nº 281/04-CEE/MT - Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas do	

			Ensino Médio.	
	Cáceres - MST	50	Portaria 163/04-CEE/MT- Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar no Ensino Fundamental, ministrados aos educadores da Reforma Agrária.	2001
	Campos de Julio	50	Portaria nº 73/08-CEE/MT – Licenciatura Plena em Pedagogia	2004
	Sorriso	50	Portaria nº 166/08-CEE/MT – Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação Educação Infantil e habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	2005

Fonte: Anuários Estatísticos da UNEMAT dos anos de 1994 a 2009 e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Esta diversidade de cursos de Pedagogia propostos e executados pela UNEMAT, mesmo todos tendo a licenciatura como eixo central na formação, numa análise superficial poderia indicar que essa Instituição não possui diretrizes norteadoras para sua política de ensino. Entretanto, embora esse aspecto possua fragilidades, essa diversidade, numa perspectiva macro, se justifica em função dos desafios impostos tanto pela extensão territorial do estado quanto pela sua diversidade econômica, cultural, social e ambiental; igualmente, pela legislação nacional que permitia as mais diversas configurações a cursos de Pedagogia. E numa perspectiva micro, interna à Instituição, se justifica pela necessidade de atender às mais diversas demandas e expectativas da sociedade. Conforme observou um reitor dessa Instituição do início da década de 1990, a UNEMAT precisa “Fazer diferente não apenas por não querer ser igual, mas por ser necessário.” (MALDONADO, 1995, p. 9). E essa necessidade de fazer diferente, essa diversidade de proposições e ações não se limita à Pedagogia e a formação de professores, ela estende-se a todas as áreas de conhecimento trabalhadas pela UNEMAT. A título de ilustração, destaque: o curso de Agronomia, para integrantes de movimentos sociais do campo; e a Educação Superior Indígena, voltada para formar professores índios das mais diversas etnias.

Todavia, buscando situar especificamente a formação de pedagogos pela UNEMAT, com o objetivo de identificar quais documentos internos dessa Instituição definem políticas educacionais e curriculares para tal formação e como as definem, inicialmente foi possível observar duas situações: a primeira é que a formação de pedagogos encontra-se contemplada nas políticas para a formação de professores de todas as áreas que essa Instituição trabalha; e a segunda, que esses

documentos não constituem uma política da Faculdade de Educação (FAED) e sim, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Ou seja, a Faculdade de Educação, criada no ano de 1993 através da Lei Complementar n.º 30³³, a qual geograficamente está situada na cidade de Cáceres, não possui uma política específica para a formação de professores pedagogos e nem para a formação geral de professores. Assim, os projetos pedagógicos dos três cursos regulares de Pedagogia (Cáceres, Sinop e Juara) bem como daqueles ofertados através das modalidades diferenciadas, que a FAED congrega, observam e atendem diretrizes e normas dos Conselhos de Educação Nacional (CNE) e Estadual (CEE/MT) e internamente, na última década (2000 – 2010) são basicamente orientados pelos seguintes documentos:

- a) Resolução n.º 293/2004-CONEPE;
- b) Tese do II Fórum Interno de Ensino de Graduação;
- c) Políticas de Ensino de Graduação (Gestão: 2006 – 2010), documento que define políticas para a gestão: 2006 – 2010;
- d) Diretrizes para Organização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação;
- e) Instrução Normativa n.º 001/2008/1/PROEG;
- f) Instrução Normativa n.º 003/2008/1/PROEG.

Com o intuito de apresentar estes documentos, que numa perspectiva micro orientam a implementação de políticas curriculares, me aproprio da classificação proposta por Pacheco ao afirmar:

[...] a política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares [...] sendo implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola). (PACHECO, 2003, p. 14).

³³ A Lei Complementar n.º 30 aprovada em 15 de dezembro de 1993 e alterada pela Lei Complementar n.º 319 de 30 de junho de 2008.

Neste sentido, os documentos acima destacados entendidos como instrumentos de implementação das políticas internas da UNEMAT, podem ser classificados da seguinte forma:

1. Normativos explícitos e objetivos:
 - Resolução n.º 293/2004-CONEPE;
2. Normativos interpretativos e subjetivos:
 - Instrução Normativa n.º 001/2008/1/PROEG;
 - Instrução Normativa n.º 003/2008/1/PROEG.
3. Documentos de orientação e apoio
 - Tese do II Fórum Interno de Ensino de Graduação (2008);
 - Políticas de Ensino de Graduação (Gestão: 2006 – 2010), documento que define políticas para a gestão: 2006 – 2010;
 - Diretrizes para Organização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (2008);

Considerando que o recorte temporal deste estudo se dá a partir da década de 1990, observo que os documentos acima indicados são os que se encontram legalmente em vigência na Instituição no período da sistematização deste trabalho. Ou seja, o ano de 2011.

A Resolução n.º 293/2004-CONEPE, um documento classificado como **normativo explícito e objetivo**, estabelece as diretrizes gerais para a educação superior na UNEMAT suas finalidades e princípios. Foi elaborada e proposta com base na LDB, nos Relatórios de Autoavaliação Institucional, em Pareceres e Resoluções dos Conselhos de Educação Nacional (CNE) e Estadual (CEE/MT) e nas deliberações do 1º Fórum de Ensino de Graduação da UNEMAT.

Esta Resolução define ensino como “[...] o conjunto de atividades acadêmicas, através das quais os alunos adquirem os conhecimentos necessários para sua formação intelectual e profissional.” (art. 6º). Explicita também que em relação à organização curricular os Departamentos de Ensino, primeira instância responsável pelo funcionamento dos cursos de graduação na UNEMAT, ao

planejarem, estruturarem e organizarem tais cursos devem observar os seguintes critérios:

- I. Atendimento às demandas;
- II. Conciliação das demandas identificadas, com a missão e a capacidade da instituição. (art. 8º).

Além destes critérios, que indicam para a observância de aspectos sociais (atendimento às demandas) e financeiros (capacidade da instituição), os cursos para a formação de professores devem contemplar “[...] uma sólida formação científica, pedagógica, humana e cultural.” (art. 9º).

O artigo 14 define os seguintes parâmetros para os currículos dos cursos:

- I. Flexibilidade, de modo a absorver as transformações ocorridas nas diferentes áreas do conhecimento;
- II. Formação integral, que possibilite a compreensão das relações de trabalho, das transformações sócio-políticas da sociedade, de questões relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável; (UNEMAT, Resolução N.º 293/2004/CONEPE).

Já em relação à execução do projeto pedagógico, ou seja, na perspectiva do currículo em ação, os cursos devem estar sujeitos a permanente avaliação, revisão e aperfeiçoamento para assegurar:

- I. Oferta de ensino qualificado, provendo atividades que promovam a investigação e estimulem a capacidade crítica dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento;
- II. Promoção da pesquisa em todos os cursos de graduação;
- III. Promoção da extensão como um componente indissociado do projeto pedagógico do curso. (UNEMAT, Resolução n.º 293/2004/CONEPE, art. 15).

Estas orientações, constantes do art. 15, não são restritas aos cursos que formam professores, devem ser observadas por todas as graduações ofertadas pela UNEMAT. No entanto, em relação à formação específica de professores, os projetos pedagógicos devem contemplar:

Em relação à formação de professores esta Resolução define:

- I. Uma sólida formação geral e profissional;
- II. Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais;
- III. Conhecimentos sobre os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos da educação;
- IV. Conhecimentos da área que será objeto de atuação profissional;

- V. Conhecimento didático-pedagógico;
- VI. Conhecimentos provenientes da experiência do processo educativo dos futuros professores;
- VII. As competências necessárias à atuação profissional do futuro professor;
- VIII. Os diferentes âmbitos do conhecimento e prática profissional;
- IX. O aprofundamento dos conteúdos das áreas da educação básica;
- X. Os conteúdos a serem desenvolvidos nas etapas da Educação Básica;
- XI. A articulação com as escolas da Educação Básica.
- XII. Um processo de avaliação que oriente o trabalho dos professores do curso, a autonomia dos futuros professores em relação ao processo de aprendizagem, qualificando-os em condições de iniciar a carreira. (UNEMAT, Resolução N.º 293/2004/CONEPE, art. 17).

Os documentos classificados como **normativos, interpretativos e subjetivos**, que participam na definição de políticas curriculares para os cursos de graduação da UNEMAT, são duas instruções normativas. A primeira, de n.º 001/2008/1/PROEG, orienta as instâncias internas de decisão em relação a procedimentos a serem adotados no que se refere às adequações curriculares nos cursos de graduação. E a segunda, de n.º 003/2008/1/PROEG, orienta os Institutos e Faculdades, os *Campi* Universitários e os Departamentos de Ensino em relação à inclusão da Disciplina sobre o estudo da Linguagem em todos os cursos de graduação da UNEMAT.

A Instrução Normativa n.º 003/2008/1/PROEG, publicada em 25 de julho de 2008, orienta para que todos os cursos de graduação ofereçam a partir de segundo semestre letivo de 2008, em caráter especial, e a partir do primeiro semestre letivo de 2009, em caráter definitivo, uma Disciplina de Produção de Texto e Leitura com carga horária mínima de 60 horas, ofertada no primeiro ou segundo semestre de cada curso.

A proposição dessa Disciplina tem a finalidade de

[...] contribuir com a capacidade de ler, interpretar e produzir textos em língua materna e proceder como forma de acesso dos alunos no Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação, de modo que ele tenha a oportunidade e a garantia de continuar as atividades voltadas ao Estudo da Linguagem, nos semestres consecutivos, por meio de cursos extras que não façam parte da matriz curricular de seu respectivo curso. (UNEMAT, Instrução Normativa n.º 003/2008/1/PROEG, parágrafo 5º, art. 2º).

A implantação desse Programa, que é uma política da gestão 2006-2010, provocou adequações em todas as matrizes curriculares dos cursos de graduação – bacharelados e licenciaturas -, entretanto, tal proposição ainda não foi submetida a uma avaliação que permita análises de suas finalidades e também convém destacar

que sua proposição não sofreu resistências nos interior dos Institutos e Faculdades tampouco dos Departamentos de Ensino.

Já em relação à Instrução Normativa n.º 001/2008/1/PROEG, publicada em 6 de junho de 2008, ela nasce como um dos desdobramento de uma crise financeira e de gestão da Universidade. Neste sentido, sua publicação gerou conflitos internos tanto em relação à gestão central (Reitoria e Pró-Reitorias), quanto no interior das Faculdades e Institutos e Departamentos de Ensino. Os conflitos giravam em torno de dois pontos normatizados pelo documento:

- Redução da carga horária dos cursos de graduação;
- Mudança na forma de controle e acompanhamento de atividades curriculares complementares.

Os dois pontos interferiram fortemente nos projetos curriculares dos cursos de graduação. Em relação à redução de carga horária dos cursos o documento orienta que:

Art. 3º O total da carga horária do curso deverá respeitar a carga horária mínima estipulada pelo Ministério da Educação, podendo ultrapassar em, no máximo, 10% (dez por cento) da carga horária mínima fixada para o curso.

Art. 4º A redução da carga horária total do curso deverá ser sobre o quantitativo das disciplinas constantes na matriz curricular. (UNEMAT, Instrução Normativa n.º 001/2008/1/PROEG).

A polêmica em torno deste ponto teve como eixo de argumentações o fato de que vários cursos da UNEMAT haviam passado por processos de reformulações curriculares recentemente, e que a redução afetaria a qualidade da formação oferecida/preendida. Esta polêmica revelou-se exacerbada no interior do curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop – lócus deste estudo – pois, o ano de 2008 foi o ano de implantação da matriz curricular resultante do longo processo de reestruturação curricular desencadeado em 2004. O segundo ponto também gerou polêmicas por promover o deslocamento de atribuições de tarefas relacionadas ao componente curricular obrigatório, denominado de Atividades Complementares, que foi instituído pela Resolução n.º 2/CNE/CP em 19 de fevereiro de 2002, como atividades acadêmico-científico-culturais. Os Departamentos de Ensino tinha autonomia na forma de organizar as atividades inerentes a esse componente curricular nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e suas atividades de planejamento, o acompanhamento e controle se dava por professores do quadro.

Com a Instrução Normativa o controle das atividades complementares passa para as Divisões de Controle Acadêmico e o acompanhamento passa a se dar pela Assessoria Pedagógica de cada *Campus* Universitário conjuntamente com Chefes de Departamentos.

As polêmicas geradas em torno desta Instrução Normativa, acrescidas da implantação de um novo Plano de Cargo Carreira e Salário³⁴ (PCCS) não foram amenizadas e/ou solucionadas no ano de 2008, estenderam-se pelo decorrer do ano seguinte, 2009, uma vez que, o próprio documento define um ano – a partir de sua aprovação - como prazo para que as mudanças sejam efetivadas. Como polêmicas não foram localizadas e sim generalizadas; até no Relatório Anual de Atividades da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEMAT, tal evento mereceu destaque:

[...] 2009 um ano em que a graduação, sem dúvida, sofreu os impactos da implementação das leis que instituíram os novos PCCS na instituição. Houve, em 2008, a decisão dos Conselhos Superiores (CONEPE e CONSUNI) para a reformulação das matrizes curriculares de todos os cursos de graduação regulares, a fim de atender a uma necessidade financeira. Sabedores de que essa decisão visava melhorias, a PROEG acompanhou todo processo de reformulação das matrizes e em um trabalho conjunto com os Institutos, Faculdades, *Campi* e Departamentos a meta foi atingida, sem que houvesse prejuízos ao trabalho docente e à formação discente. O mérito deve ser convertido para o empenho docente e discente que não mediram esforços para sustentar um espaço de educação superior que pudesse desenvolver atividades de qualidade e de grande significância à sociedade. Essa é a nossa UNEMAT. (UNEMAT, Relatório Anual de Atividades, PROEG, 2009, p. 6).

O terceiro conjunto de instrumentos de implementação de políticas curriculares na UNEMAT, classificado como **documentos de orientação e apoio**, está constituído pela Tese do II Fórum Interno de Ensino de Graduação; pelas Políticas de Ensino de Graduação (Gestão: 2006 – 2010), documento que define políticas para a gestão: 2006 – 2010; e pelas Diretrizes para Organização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação.

A temática do II Fórum de Ensino, “Educação, ciência e tecnologia em debate para o redimensionamento do ensino superior”, realizado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEMAT no período de 21 a 24 de maio de 2008, teve como finalidade:

I - discutir e avaliar as Políticas do Ensino Superior, mais precisamente a Política da UNEMAT;

³⁴ O novo PCCS foi aprovado em 30 de junho de 2008, através da Lei Complementar n.º 320, publicada no D.O.E. na mesma data da aprovação.

II - discutir, incluir e votar propostas para o desenvolvimento e implantação das diretrizes do Ensino Superior. (UNEMAT, Regulamento do II Fórum de Ensino de Graduação, 2008).

Como o próprio documento expressa o II Fórum de Ensino Superior da UNEMAT buscou,

[...] por meio de reflexões acerca do papel social da Instituição, do papel do docente atuante na Educação Superior, do perfil do profissional, dos currículos, dos recursos financeiros, dos materiais e recursos tecnológicos dos cursos, bem como dos princípios político-pedagógicos que dão suporte às iniciativas educativas, o propósito desse Fórum foi discutir, apontar indicativos de mudanças e reformular, de forma consistente, as Políticas de Ensino de Graduação da Universidade. (UNEMAT, Tese do Fórum de Ensino, p. 14).

A Tese aprovada no Fórum, acrescida às deliberações do I Fórum de Ensino, realizado em julho de 2002, orienta hoje as políticas para o Ensino de Graduação da UNEMAT. Tais políticas estão sintetizadas no documento “Políticas de Ensino de Graduação (Gestão: 2006 – 2010)”, que agrega também, a política expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2006 – 2010.

Este documento está fundamentado legalmente na Constituição Federal de 1988, na LDB n.º 9394/96, em documentos internos como na Resolução 293/2004/CONEPE, já destacada anteriormente. Foi possível observar que este documento apresenta um detalhamento acerca dos cursos de graduação ofertados através das modalidades diferenciadas, entretanto não dedica a mesma atenção aos cursos de oferta regular. Porém, é o documento que sistematiza a política para o ensino de graduação da UNEMAT e faz isto a partir de cinco temáticas que também estão presentes no documento final do II Fórum de Ensino:

- a) O ensino de graduação e os parâmetros nacionais e estaduais.
- b) O sistema de ensino de graduação na UNEMAT e a práxis pedagógica.
- c) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação.
- d) Autonomia universitária e o ensino de graduação.
- e) Processos de avaliação e o ensino de graduação.

Estas temáticas se desdobram em metas e objetivos a serem perseguidos e efetivados para atender a missão da UNEMAT, estabelecida em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2008 – 2014), que é “Levar a educação superior ao interior do Estado de Mato Grosso por intermédio de cursos e programas especiais e com características próprias.” (UNEMAT, PDI, 2008, p. 40), para apontar direções e

construir respostas às demandas sociais, econômicas, educacionais, políticas, culturais que o estado de Mato Grosso possui. Enfim, têm a proposição de orientar a construção de respostas tanto aos desafios que a sociedade mato-grossense se coloca, quanto aos problemas que vivencia.

Apenas a primeira temática faz referência direta aos currículos dos cursos de graduação e em seu desdobramento; esta referência é contemplada nas seguintes metas:

- * Criação de um núcleo comum de disciplinas para o Bacharelado e para a Licenciatura, respeitando as especificidades de cada área.
- * Revisão das matrizes curriculares para que não haja sobrecarga para os acadêmicos dos últimos semestres, em função dos estágios e das monografias. Para isso, sugere-se que a pesquisa monográfica (TCC) se inicie em semestres anteriores (a partir da segunda metade do curso), através de disciplinas que favoreçam a sua realização.
- * Elaboração de uma política de estágio que contemple ações de extensão como práticas de ensino. Essas atividades podem não acontecer somente/necessariamente na escola, mas, através de parcerias com organizações sociais, desde que não ultrapassem 30% fora de sala de aula.
- * Implantação de cursos de verão, para suprir as deficiências dos alunos. Os cursos podem ser abertos à comunidade e ter caráter interdisciplinar.
- * Garantia do cumprimento das diretrizes curriculares nacionais, no que diz respeito à formação de professores.
- * Elaboração de pesquisas sobre as demandas locais, visando à oferta de cursos seqüenciais e tecnológicos.
- * Revisão da Resolução relativa ao trabalho de conclusão de curso (TCC) e elaboração de manual de normas técnicas para padronizar a apresentação de trabalhos na UNEMAT.
- * Revisão da carga horária diária dos cursos noturnos, levando em consideração o aluno trabalhador.
- * Inclusão de disciplinas nas matrizes curriculares, que atendam as necessidades dos portadores de necessidades especiais. (UNEMAT, Políticas de Ensino de Graduação, 2006/2010, p. 54 – 55).

Considerando que se trata de um documento de orientação e apoio, numa instituição pública, que é o caso da UNEMAT, a implementação de tais metas exige um empenho político, pois, o mesmo não tem força de lei.

O último documento que aqui apresento, também classificado como de orientação e apoio, define Diretrizes para Organização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação. É um documento proposto pela Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, subordinada a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Nele prepondera o caráter técnico instrumental, com a proposição de que os projetos pedagógicos sejam elaborados a partir de um roteiro constituído por

11 seções³⁵. Destas, destaco aqui que na seção “organização curricular” o documento expressa um entendimento acerca de currículo:

Entende-se por currículo o conjunto de conteúdos curriculares explicitados em matérias, disciplinas e/ou atividades complementares que dêem sentido à formação acadêmica e profissional que se pretende, e que atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o curso. (UNEMAT, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 2008, p. 2).

Ou seja, este documento, não só em relação ao entendimento de currículo, mas, também em relação a todo seu conteúdo, supõe uma orientação técnico/instrumental, já apontada anteriormente como a racionalidade que tem influenciado os currículos que formam professores no Brasil.

A orientação presente neste documento, dada sua origem – Diretoria de Regulação e Supervisão – tem a dimensão legalista como aspecto de primeira ordem o que pode imprimir à elaboração dos projetos pedagógicos um processo administrativo. Reafirma a observância às Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, bem como, a legislação educacional em vigor. Os excertos abaixo podem contribuir para exemplificar tal orientação:

Organização curricular: Neste item deve se acrescentar a descrição do Currículo Pleno oferecido, separação das disciplinas por núcleos ou áreas de conhecimento (de acordo com as Diretrizes para o curso), quadro distributivo das disciplinas por semestre informando os pré-requisitos, se houver, o ementário das disciplinas e a bibliografia básica (sendo no mínimo 03) e bibliografia complementar. (UNEMAT, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 2008, p. 2).

Objetivos: Neste item deve ser esclarecido que tipo de profissional o curso pretende formar, mencionando, de forma genérica, os conhecimentos e as competências que o mesmo precisa adquirir durante o curso e os espaços de atuação do egresso. Esses objetivos devem fundamentar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso. (UNEMAT, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 2008, p. 2).

Outra particularidade deste documento é a ênfase atribuída a avaliação: “A avaliação é um dos aspectos mais importantes do Projeto Pedagógico.” (2008, p. 3).

Embora o documento em questão pressupõe a elaboração de projetos curriculares assentados no modelo de gestão científica do currículo³⁶, discutida por

³⁵ As 11 seções propostas para a elaboração de projetos pedagógicos são: apresentação, dados de identificação, justificativa, princípios norteadores, base legal, objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades, organização curricular, estágio supervisionado, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso, avaliação.

³⁶ Pacheco (2001) destaca que no modelo de gestão científica “[...] o currículo é um processo administrativo que responde a problemas concretos mediante a aplicação do método científico [...] e que a pedagogia por competências decorre deste modelo, portanto, currículos orientados por competências reforçam “[...] não só a racionalidade técnica, mas também as práticas pedagógicas

Pacheco (2001), ele abre espaço, embora tímido, para uma construção orientada por outra perspectiva quando indica que “[...] os cursos poderão fazer adaptações de acordo com as demandas da sociedade, da região e da realidade local e outros.” (UNEMAT, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 2008, p. 2).

Os documentos aqui apresentados, constitutivos dos três tipos de instrumentos de implementação de políticas educacionais e curriculares (normativos explícitos e objetivos, normativos interpretativos e subjetivos e de orientação e apoio) produzidos internamente pela UNEMAT, indicam duas situações de fragilidade na proposição de políticas para a formação de professores.

A primeira é em relação a uma das marcas de origem desta Instituição, a de formar professores. Embora esta seja uma marca forte na sua criação e consolidação como Universidade do Estado de Mato Grosso, seus documentos oficiais dos últimos dez anos para a formação de professores mostram-se frágeis, tanto numa perspectiva macro, por não expressar e nem estabelecer diretrizes e metas para investimentos em relação ao fortalecimento da formação de professores, quanto numa perspectiva micro, por não expressar oficialmente nenhum documento voltado especificamente para a formação de professores e muito menos para a formação de pedagogos.

A segunda se refere à forte participação da dimensão financeira na elaboração, aprovação e implementação da Instrução Normativa n.º 001/2008/1/PROEG, que foi proposta e aprovada para amenizar impactos orçamentários e financeiros decorrentes da implantação de um novo plano de cargos, carreira e salário e da efetivação via concurso público de novos professores. Ou seja, as últimas alterações realizadas nos currículos dos cursos de graduação, a partir de uma política geral da UNEMAT, se deram em função de ajustes financeiros.

Entretanto, em relação aos cursos de Pedagogia, estes documentos indicam situações que fortalecem os processos internos de decisões curriculares, uma vez que as indicações e as orientações prescritas oficialmente, que constituem um conjunto de leis e regulamentações, asseguram autonomia aos *Campi* Universitários na elaboração dos projetos pedagógicos de seus cursos.

que delimitam o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão.” (p. 19)

Porém, buscando apoio no posicionamento de Pacheco (2003), de que embora as políticas curriculares correspondam a um conjunto de leis e regulamentação, elas não se reduzem a textos produzidos oficialmente pelo Estado, através de suas diversas instâncias hierárquicas com poder de elaboração, aprovação e execução de tais documentos. Ao oposto, como já destacado anteriormente elas são processo e produto ao mesmo tempo.

Pacheco avança nessa reflexão e argumenta que,

Como a política não se reduz a um simples texto e o Estado é apenas um dos teorizadores, os textos curriculares, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação. No entanto, são textos macropolíticos que se inserem em uma linha de racionalidade técnica quando os contextos de micro-decisão políticas são marginalizados. Reconhecer-se-á, assim, que as decisões políticas curriculares são fragmentadas e multifacetadas. (PACEHCO, 2003, p. 15).

Neste sentido, a UNEMAT que está inserida no contexto mais amplo das políticas curriculares do mundo oficial, tanto por ser uma instituição pública e, como tal, deve legalmente atender deliberações das instâncias superiores de decisão, quanto por buscar continuamente seu reconhecimento como universidade, atende o que é produzido oficialmente como políticas curriculares numa perspectiva macro, mas, também produz suas próprias intenções, proposições e decisões expressas através de textos que são aprovados por suas instâncias internas de decisões colegiadas.

Pacheco (2003) também argumenta que, quando se busca entender a política curricular como processo, se extrapola o prescritivo, pois nesta perspectiva, ela é construída, definida e questionada na prática cotidiana dos sujeitos que participam de processos tanto de elaboração quanto de execução. O autor argumenta que, “[...] os atores curriculares, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar.” (PACHECO, 2003, p. 15).

Assim, a configuração das políticas curriculares na UNEMAT, mais especificamente no curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop, espaço deste estudo, não se constitui apenas com base em textos produzidos oficialmente, ou seja, no conjunto de lei e regulamentações, mas também com base nos discursos, práticas e contextos dos sujeitos – professores e alunos - que atuam cotidianamente nesse curso. E esta é uma perspectiva forte neste curso, pois os dois processos de

reformulações curriculares que aconteceram tiveram os professores como principais sujeitos nas tomadas de decisão e na configuração de políticas.

Esta perspectiva de política curricular como processo, que aqui aponto como forte é enfatizada na narrativa do Professor “5”³⁷, um dos partícipes desta pesquisa, quando este descreve o primeiro processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop que aconteceu no período de 1993 a 1997, e destaca aspectos de um movimento provocado pelos professores neste curso, motivados pela necessidade de produzir mudanças do interior para o exterior, porém, situadas no contexto social e educacional mais amplo. Esse professor narra que,

Muitos dos professores que vieram participar da composição do próprio quadro docente sentiam uma vontade enorme de fazer transformações. E um dos primeiros obstáculos era observar que a própria proposta curricular, a própria proposta de universidade e de curso, não estavam adequadas às exigências da sociedade, que estava sofrendo transformações muito rápidas. Neste sentido, houve muito discussão interna. Penso que foi um momento de efervescência, momento em que os profissionais professores que estavam ali envolvidos com aquele curso começaram a debater mais profundamente a educação, muito sintonizados com os próprios movimentos sociais da educação. Por exemplo, na época houve uma movimentação muito forte dos trabalhadores da Educação Pública, através do SINTEP, levantaram-se questões emergentes no país inteiro e o próprio curso não ficava de fora disso. Houve uma sintonia, digamos assim, da expectativa que se tinha das transformações com a vontade de um grupo de professores. Eu também me senti um elemento do grupo. E um elemento talvez com vontade de ser um catalisador, ou seja, de buscar a união de um grupo para fazer um processo de transformação dentro da própria educação, pela ideia da formação pedagógica. Porque, na verdade a gente não tinha... A pessoa se formava em Pedagogia, mas, se formava para que? Então, nós começamos a questionar isso. Para quem? Para que? Para onde? Com quais motivos? Com quais interesses? [...] Ou seja, a gente acreditava que o processo educativo podia ser diferente na formação do educador para depois lá na frente ser na prática pedagógica dele. (PROFESSOR 5, 2010).

Ou seja, os projetos curriculares do curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop (UNEMAT) não tiveram como orientação primeira as políticas curriculares advindas de decisões hierarquicamente prescritas, mas, foram construídos a partir dos conflitos internos sentidos e vivenciados pelo conjunto de professores que atuavam e/ou atuam no curso. São processos construídos nas relações sociais provocadas pelo movimento dos sujeitos que constituíram e constituem o corpo docente do curso.

Conforme observa Pacheco, tomando como referência Taylor (1997) e Ball (1997) “[...] na perspectiva prescritiva a política é elaborada em distintas fases

³⁷ Indico no Capítulo 1 que os professores partícipes desta pesquisa são identificados por números arábicos (ex.: 1, 2, 3...) e referenciados a partir do gênero masculino.

lineares” (2003, p. 16), porém, na perspectiva de processo, sua elaboração e sua prática são constituídas por diversos contextos interligados de forma não hierárquica. Escreve:

- Contexto de influência: momento da construção dos discursos políticos ao nível dos principais grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais.
- Contexto de produção do texto político: engloba a produção de diversos textos – normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenções da mídia que, forçosamente, é contraditória e incoerente, na medida em que representa diversas opiniões e alianças.
- Contexto da prática: inclui o terreno da intervenção dos práticos, razão pela qual muitos dos textos curriculares são rejeitados, ignorados e distorcidos sempre que não correspondam às experiências, aos valores, aos propósitos e aos interesses dos professores, aos alunos e demais atores.
- Contexto dos resultados: diz respeito aos efeitos das políticas tanto nas estruturas e práticas quanto no impacto dessas mudanças nos padrões de igualdade, liberdade e justiça social.
- Contexto da estratégia política: engloba as atividades sociais e políticas de modo a contribuir para a resolução/atenuação das desigualdades, no fundo, a base da investigação social crítica. (PACHECO, 2003, p. 16 – 17).

Considerando-se tais contextos é possível entender que política curricular é um “[...] processo complexo, interativo, multifacetado, desarticulado e menos racional.” (PACHECO, 2003, p. 16). Portanto, a configuração da política curricular para a formação de professores pedagogos na UNEMAT, que se constitui tanto a partir das decisões prescritas oficialmente quanto dos processos desencadeados na/da prática real dos professores, se dá imbricada nos cinco contextos sistematizados por Pacheco (2003).

Logo sua inserção no contexto mais amplo das políticas educacionais e curriculares se dá tanto com base na perspectiva prescritiva delineada pelo mundo oficial, ao qual hierarquicamente ela está subordinada, quanto pela perspectiva de processo. Mesmo por que, tais perspectivas, são decorrentes de “[...] complexas relações entre padrões culturais, econômicos, políticos e sociais [...]” (POPKEWITZ, 1997, p. 122), o que permite dizer que as mesmas se constituem em elemento-chave na ocorrência de reformas educacionais contemporâneas.

3.3 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

Os dois movimentos que busquei discutir neste segundo capítulo – as *políticas educacionais e curriculares para a formação de pedagogos no contexto da Educação Superior Brasileira* e as *políticas para a formação de pedagogos na UNEMAT* – são entendidos como processos sociais, portanto conectados as questões políticas ligadas às redefinições do papel do Estado e conseqüentemente às reformas que ocorreram na universidade brasileira nas últimas décadas, decorrentes de tais redefinições. Como processos sociais, não acontecem sem conflitos e contradições e envolvem todas as esferas sociais: econômica, cultural e política.

Neste sentido, as políticas educacionais e curriculares, tanto numa perspectiva macro (educação superior brasileira), quanto micro (na UNEMAT), acontecem de forma imbricada na nova ordem social que se configura a partir da onda de reformas que vivemos. E essas reformas, não acontecem sem crise; pelo oposto, a crise faz parte do processo. Como observa Apple (2002, p. 31), as escolas, aqui acrescento as instituições de educação superior, não estão imunes as contradições inerentes a processos sociais econômicos, políticos e culturais, pelo contrário, traduzem-nas.

4 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SEU MOVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO

Em processo de reformulação curricular de um curso superior, entre os envolvidos, especificamente os professores que compõe o quadro docente são sujeitos essenciais, embora não exclusivos. Contudo, na qualidade de seres históricos eles agem não somente a partir de suas vontades e sim a partir de situações concretas.

Visando explicitar como a participação dos professores do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop* condiciona a construção de um novo currículo, dentro da perspectiva acima, neste capítulo busco explicar e compreender, a partir de uma situação histórica dada, a forma de suas contratações pela instituição, suas formações acadêmicas que viabilizam suas carreiras como docentes universitários e suas atuações profissionais antes do ingressar na UNEMAT, para entender como eles se movimentam em tal processo.

Para esta proposição, busco apoio no entendimento que o trabalho docente é um trabalho interativo constituído por relações humanas; que as atividades constitutivas do trabalho do professor universitário são orientadas por escolhas; e que a atuação docente é uma construção social. E também, em informações contidas em documentos oficiais, nas narrativas do sujeito professor partícipe desta pesquisa e em dados sistematizados pela UNEMAT.

4.1 O CONTEXTO MAIS AMPLO

Freire, em sua maturidade intelectual e política afirmava que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (2000, p. 110). Neste sentido, o professor que tem como função basilar a educação humana, promovida de forma sistematizada em escolas que são instituições sociais planejadas e organizadas para preparar para a vida, e que, portanto trabalha com e sobre seres humanos, participa

de forma efetiva desse processo de intervenção. E essa intervenção que se dá através do trabalho docente, é segundo Tardif “[...] um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (2007, p. 35).

Esta assertiva indica que o trabalho docente é uma tarefa complexa, condicionada por fatores sócio-políticos e econômicos, ou seja, a educação em nossos dias é afetada por mudanças advindas do processo de globalização que se dá ideológica e politicamente sob orientação neoliberal. Isto implica em dizer com Sacristán que são três efeitos importantes desse processo:

[...] o esvaziamento do Estado posto a serviço da satisfação dos direitos básicos das pessoas e, em particular, da educação em condições mínimas de igualdade [...]. a volubilidade das ocupações [que] faz com que as profissões e os empregos, ao mudarem com rapidez, percam o valor de referentes seguros para obter e manter a identidade e a realização das pessoas, assim como a integração social. [...] os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre as pessoas, os conteúdos do currículo e as formas de aprender. (2007, p. 30 – 31).

Assim, para se buscar compreender o perfil de qualquer grupo de professores, é imperativo considerar a configuração da realidade social na qual está inserido explicitando qual é o seu papel na sociedade. Em outras palavras, é preciso explicitar, como se dá, ou como se tem dado sua intervenção no mundo. Como e para que deve ser o trabalho docente numa nova ordem social que se instala e impõe novas concepções de trabalho. Tais questões, necessárias e complexas, exigem, entretanto, que primeiramente se discuta qual entendimento temos da sociedade na qual vivemos.

Novamente busco apoio em Sacristán (2007) quando aprofunda a discussão argumentando que toda sociedade é da informação, e o que temos vivido é fruto da construção humana; faz alusão que se trata de

[...] uma sociedade contraditória em que as vinculações são cada vez menos diretas e mais simbólicas, acima de Estados, territórios e culturas, além do estreito reduto das relações de interdependência entre as pessoas. É uma sociedade cosmopolita que ultrapassa as fronteiras tradicionais em que as pessoas se relacionam. Nela, aparecem novas condições que oferecem a alguns mais possibilidades do que a outros. Por outro lado, são sociedades em que paradoxalmente, existindo mais possibilidades de comunicação, cada vez há mais gente incomunicável. (2007, p. 54).

O mesmo autor antes, porém, adverte que o discurso a respeito dessa sociedade da informação “é, [...] hoje, insuficiente, muito provisório, porque não

apenas é recente como também a própria realidade de que quer dar conta é altamente volátil e modificável.” (2007, p. 46). Mas, destaca que “[...] toda sociedade é da informação porque as atividades comunicativas são uma necessidade humana e um componente fundamental de qualquer cultura e sociedade.” (2007, p. 49). Contudo, não obstante esta característica universal é preciso reconhecer que esta nova ordem social que vem sendo construída afeta, de forma diferente, diferentes sociedades, “[...] não é um traço de todas as sociedades ou não o é na mesma medida, nem afeta de maneira homogênea cada uma delas.” (SACRISTÁN, 2007, p. 49).

Expressar o que se tem vivido de *novo* neste início de século, que exige na área da educação repensar práticas, tomar decisões, posições e rupturas, e buscar compreender o papel e/ou a função social e política do professor para uma intervenção no mundo, supõe levar em conta as relações deste sujeito social com a sociedade e o que a sociedade espera desse professor. Pois como observa Apple “[...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada.” (2006, p. 44).

Neste sentido, entendo como pertinente observar que a legislação educacional brasileira, ora vigente, fruto de intensos debates políticos travados a partir dos anos de 1980, traduz em parte o que se entende enquanto papel do professor. Como exemplo, destaco a Resolução do CNE/CP nº. 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em seu artigo 5º, a qual traz enquanto função do professor

[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária [...]; compreender, cuidar e educar crianças [...]; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens [...]; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos [...]; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...]. (BRASIL, Resolução n.º 1/2006, Artigo 5º.).

Contribuindo para o debate proposto neste texto, trago Hargreaves (2004) o qual argumenta: na sociedade da informação é necessário que os professores sejam agentes socializadores; que preparem as gerações futuras para a vida; que ensinem para além desta sociedade; que contribuam na construção e consolidação de valores e de identidades cosmopolitas. Acredita que assim é possível promover a democracia como valor e como prática social.

Sacristán (2007) pondera, todavia, que as novas condições sociais estabelecem desafios e dentre eles o de re-situar o papel dos professores. Para tanto, destaca: “Educar é mais do que se informar, é também preparar cidadãos, facilitar o desenvolvimento de sua personalidade, fazê-los solidários [...]” (2007, p. 44).

A partir de tal princípio é possível afirmar: entre o texto legal vigente no Brasil e o fazer cotidiano do professor há um caminho que nem sempre se percorre sem tensionamentos, perdas ou acréscimos de proposições ou disputas políticas, haja vista que o sistema educacional brasileiro tem um aparato legal³⁸ denso, nem sempre compreendido, implementado e até mesmo aceito de forma plena pelo conjunto dos professores. Há que se dizer ainda, que esse aparato legal convive com condições de trabalho muitas vezes precárias: condições inadequadas de ingresso na carreira, formações iniciais aligeiradas e pouco compromisso profissional com a profissão professor. Tal entendimento faz vir à tona uma possível desarmonia entre este aparato legal e o que efetivamente acontece no cotidiano escolar naquilo que diz respeito à atuação do professor.

Novamente Hargreaves (2004) ajuda a compreender esse processo, quando afirma estarmos vivendo um período de reformas padronizadoras típicas da nova ordem econômica vigente que têm gerado insegurança e tem exigido uma nova perspectiva em relação ao tempo. O tempo tornou-se *tirano*. O tempo para estudo, planejamento e ação docente, não é um aliado do profissional professor em função da sobrecarga de trabalho acentuada. O alerta do autor se dá com base em pesquisa que vem desenvolvendo em países como os Estados Unidos e o Canadá, o que não impede, pelo contrário, reforça a reflexão sobre o sistema educacional brasileiro, o qual também tem convivido com este debate provocado por intensos processos de reformas educacionais.

A partir desta perspectiva é possível observar que os professores protagonistas dos processos de reformulações curriculares do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* de Sinop, e também protagonistas da construção de uma universidade pública para o estado de Mato Grosso foram, e ainda o são, afetados pelos efeitos produzidos na e pelas condições sociais do tempo presente.

³⁸ LDB, PCNs, DCNs, FUNDEB, PNE, PDE, Prova e Provinha Brasil, Enem, etc.

Para corroborar tal afirmativa observo, a partir de experiência própria, que exercer a profissão docente em uma universidade é tarefa complexa, particularmente quando se trata de uma instituição jovem, *multi campi*, localizados geograficamente em regiões interioranas, situadas numa unidade federativa tida como periférica, como é o caso da UNEMAT. Observo isso a partir do fato de que o trabalho do professor universitário se constitui basicamente em um conjunto de atividades inerentes a quatro eixos básicos: a docência, a pesquisa, a extensão e a gestão. Neste sentido, tomo como exemplo o plano de carreira dos docentes da UNEMAT que estabelece as seguintes funções ao professor:

Art. 6º São consideradas atividades da Carreira dos Docentes da Educação Superior:

- I – as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à produção do conhecimento, à ampliação e à difusão do saber e da cultura;
- II – as inerentes ao exercício de direção, coordenação, chefia e assessoramento na própria instituição ou em outras previstas em lei;
- III – as inerentes às atividades sindicais, científicas ou representativas de classe ou de categoria profissional. (ESTADO DE MATO GROSSO, Lei Complementar n.º 320, de 30 de junho de 2008).

Entretanto, este exemplo não se circunscreve à UNEMAT; as universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas, também definem as atividades de seus professores a partir dos quatro eixos acima mencionados. Acrescido a estas, grande parte das universidades brasileiras tem convivido com sistemas de avaliação que impõem ritmos de produção que exacerbam ainda mais a perspectiva de um tempo tirano, o que torna ainda mais complexa as atividades do professor. Tempo esse que gera consequências como baixa autoestima, desvalorização da profissão, precarização do trabalho, êxodo da profissão e desmoralização profissional. A partir deste quadro é possível argumentar com Tardif e Lessard que, “[...] a atividade docente não tem nada de simples e natural [...]” (2007, p. 41), contudo, os autores são claros quando explicitam que a atuação docente

[...] é uma construção social que comporta múltiplas facetas [e que] a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aéreo’ que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. (TARDIF, LESSARD, 2007, p. 41).

Isto implica em dizer, ainda tendo como exemplo os autores, que neste contexto é preciso que o professor faça escolhas, necessariamente, as que dizem respeito às epistemologias.

E neste sentido, ainda dialogando com os autores acima citados, porém reforçando a posição de que professores fazem suas escolhas, em contexto definidos historicamente, ou seja, em condições sociais dadas, é que passo a explicar como os professores universitários protagonistas dos processos de reformulações curriculares do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop* se movimentam/mobilizam nos processos de reformulações curriculares.

4.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia da UNEMAT *Campus* de Sinop foi criado³⁹ em setembro do ano de 1990, no mesmo ato de criação dos cursos de Matemática e Letras. Essas três licenciaturas inauguraram a instalação da primeira instituição pública de educação superior na cidade de Sinop voltada para a formação de professores. Esta instituição nasce como Núcleo de Ensino Superior de Sinop, pois, tratava-se de uma extensão da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), que foi elevada a universidade em 1993, através da Lei Complementar n.º 30 de 15 de dezembro do mesmo ano.

O início das atividades do Núcleo de Sinop que se deu no mês de setembro torna-se referência em função de dois aspectos: primeiro porque no dia 14 de setembro se comemora no município de Sinop o aniversário de sua fundação⁴⁰, e a partir de 1990, também a da UNEMAT *Campus Sinop*; segundo, no mês de setembro, o poder público municipal e a empresa “SINOP” que colonizou a região denominada de “Gleba Celeste”⁴¹, construíram uma tradição de inaugurar obras, lançar projetos públicos e privados além de promover eventos culturais e sociais.

³⁹ A autorização para funcionamento do curso de Pedagogia da UNEMAT – Sinop se deu inicialmente pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, através do processo n.º 580/90-CEE/MT e no ano de 1992 recebeu a autorização de funcionamento do Conselho Federal de Educação (CFE).

⁴⁰ Sinop foi fundado pelo Comendador Ênio Pipino no dia 14 de setembro do ano de 1974 através de sua Empresa Colonizadora: Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná (SINOP). Foi elevada a distrito no ano de 1976 e no ano de 1979 tornou-se município pela Lei Estadual n.º 4.156.

⁴¹ A região denominada de Gleba Celeste compreende hoje os municípios de Vera, Santa Carmem, Claudia e Sinop.

Contudo, na inauguração em setembro pelo Governo do Estado do Núcleo de Ensino Superior de Sinop – extensão da FCEC, em função de disputas partidárias e de projetos políticos para uma possível educação superior para o município, o ato foi, de certa forma, recebido com desdém pela elite local.

Cunha (2010) em seu estudo sobre o trabalho dos migrantes professores na constituição da UNEMAT *Campus Sinop* destaca que

O Núcleo de Ensino Superior da FCEC parecia surgir para não fazer história em Sinop. As condições pelas quais foi criada demarcavam não só a fragilidade de sua estruturação como a remetia a sua rejeição pelas forças políticas hegemônicas que foram se desenhando nas correlações de força e pelo poder da burguesia local. (2010, p. 171).

Ou seja, a UNEMAT iniciou suas atividades em Sinop vivenciando adversidades políticas, estruturais e pedagógicas que exigiram, do pequeno quadro inicial de professores e de suas primeiras turmas de alunos, envolvimento e luta para consolidar sua instalação física e política assim como para construir, junto à sociedade de Sinop e região, reconhecimento como instituição pública de educação superior. Esse movimento conflituoso propiciou a construção de alternativas para a precária e até mesmo inexistente infra-estrutura física⁴² bem como para contrapor às forças políticas locais contrárias à implantação da instituição.

Esta situação pode ser também compreendida a partir da narrativa do Professor “1”, que foi Chefe do Departamento de Pedagogia e também foi estudante da primeira turma. Afirma:

Porque na verdade a minha graduação na UNEMAT, sendo da primeira turma de Pedagogia, eu me joguei de cabeça dentro do curso. E a gente foi buscar o que pôde pra segurar a Pedagogia em Sinop. A gente foi buscar o que pôde para contemplar a Pedagogia com mais alguma coisa. Fez o que pôde e o que não pôde para tentar divulgar a UNEMAT em Sinop. Então, eu vivia fora de sala, eu quase nunca me achavam em sala de aula. Foram raras vezes em que eu estava na sala e então justamente quando eu estava na sala eu brigava. Pois, eu saindo em busca de apoio para o Curso, de todo tipo de apoio e sentindo o valor que o curso tinha para Sinop e região, daí eu voltando pra sala sentia aquela inércia da grande maioria, aquela coisa assim: vamos deixar pra lá, para de participar de reunião, parar de ir no Colegiado, parar de ir no Diretório Acadêmico. E eu não, eu via que aquilo era importante sabe, sem aquilo não adiantava ficar em sala de aula. (PROFESSOR 1, 2010).

⁴² Quando o Núcleo (hoje *Campus*) foi implantado em 1990, a Mitra Diocesana de Sinop cedeu parte de sua estrutura física para instalar a organização administrativa e três escolas, duas comunitárias (Escola Cenecista Santa Elizabete e Escola Albert Sabin) e uma pública municipal (Escola Municipal Rodolfo Walter Kunze) cederam suas salas de aula para abrigar os três primeiros cursos. Esta situação permaneceu até o ano de 1995.

Essa característica é expressiva na trajetória não só do curso de Pedagogia, mas do *Campus* de Sinop. Os primeiros professores e as primeiras turmas tiveram a tarefa de construir a base para a consolidação da universidade. O curso nasce com uma vocação bem explícita: formar professores. Entretanto, a partir desta vocação estabelecida, conexões vão se articulando e sua trajetória vai exigindo dos professores a incorporação de novas tarefas. A principal foi, acredito que ainda é, construir uma universidade. Essa tarefa exigiu, e ainda exige, envolvimento muito intenso para dar respostas aos desafios impostos pelas demandas sociais e institucionais, principalmente a partir de 1993, ano em que a instituição conquista o *status* de universidade pela Lei Complementar n.º 30, com novos e grandes desafios: implantar sua nova estrutura de gestão administrativa e política; elaborar e implementar políticas para o fortalecimento e expansão do ensino, o investimento na pesquisa e a extensão; construir e implantar mecanismos de avaliação; buscar seu credenciamento como universidade; enfim, construir uma universidade.

Nesse processo de construção, o Departamento de Pedagogia - que assim era nominado na organização inicial da UNEMAT - correspondia na prática a estrutura do curso de Pedagogia. Ou seja, o Departamento congregava todos os professores que trabalhavam no curso independentemente da área de atuação, e também, os professores que atuavam nas áreas de Fundamentos da Educação e Didática dos outros dois cursos (Letras e Matemática). Desta forma, o Departamento de Pedagogia possuía um quadro maior de professores se comparado aos demais. Além, é claro, da inserção e participação direta no cotidiano dos demais cursos nas dimensões políticas, administrativas e pedagógicas, fato que lhe assegurava maior visibilidade e poder de decisão nas instâncias de decisão colegiada e executiva.

Ou seja, curso e departamento são um só e ele é coordenado e/ou chefiado por um professor eleito pela comunidade acadêmica constitutiva do curso (professores, alunos e técnicos), por período de dois anos e até 2009 o voto tinha o caráter secreto, direto e universal. A partir de janeiro de 2010, com a aprovação de um novo estatuto, o voto continuou secreto e direto, mas, passou a ter o caráter paritário. O mandato do coordenador segue sendo de dois (2) anos e, a partir do último estatuto, não se admite mais a reeleição. No decorrer de sua trajetória, o Departamento foi coordenado por oito (8) professores acrescido do atual, totalizando nove processos eleitorais.

Se o Departamento, enquanto órgão de administração didático-científica permanece na prática inalterado, embora tenha sido mudado tanto no estatuto aprovado em 2003 quanto no de 2010, o mesmo não ocorre com a organização pedagógica do curso. Esta, no decorrer dos 21 (vinte e um) anos esteve sempre em constante movimento.

A organização pedagógica, aqui entendida como recursos humanos, didáticos e projeto curricular, que deu início ao curso de Pedagogia em 1990, conforme depoimentos informais de alunos e professores da época, resumia-se a um corpo docente composto por dez (10) professores, uma pequena caixa de livros e uma matriz curricular, que não atendiam às expectativas curriculares, nem dos alunos e nem dos professores, igualmente sem nenhuma articulação com a realidade da região geo-educacional⁴³ de abrangência do curso e da instituição.

Em relação à primeira matriz curricular, o professor “5” em sua narrativa sobre os processos de reformas curricular argumenta que:

Este curso quando ele foi criado, a proposta era uma proposta copiada da Universidade Federal de Mato Grosso. E ninguém escondia isto, até porque eu creio que a UNEMAT tinha provavelmente na época enquanto Fundação de Ensino Superior uma conexão bastante direta com a Universidade Federal. O que se via era uma cópia de uma proposta curricular que tinha sido levada a funcionamento na Universidade Federal e que provavelmente alguém, tecnicamente aplicou na UNEMAT. Eu creio que até por falta de pessoas qualificadas para dar conta da montagem de uma proposta de um curso naquela época na Universidade. É preciso lembrar que a gente estava saindo de um processo de uma visão ditatorial, tecnicista, concentrada... Acho que as discussões da educação ainda estavam muito centradas nos órgãos burocráticos, muito menos nos órgãos de execução da formação que seria a própria Universidade. E com a UNEMAT não foi diferente. Ela também não tinha uma caminhada própria, era uma caminhada muito pequena, por isso, a proposta de currículo foi uma adoção e no momento em que nós percebemos foram se levantando os pontos críticos dessa proposta e a gente passou a ver que não fazia o menor sentido. Uma das questões é que havia uma percepção de que o currículo não dava conta de estudar a realidade que a gente precisava estudar. Então, no próprio sentido de que muitos professores que adentravam na Universidade, enquanto candidatos ao concurso vestibular eram professores em serviço, eles já estavam atuando e traziam questões que na proposta curricular não as saneava, não dava conta. Pois, a estrutura curricular, aquilo que se chama de grade, era totalmente desarticulada, não tinha uma visão de formação no curso. (PROFESSOR 5, 2010).

Assim sendo, a prescrição curricular apresentada aos professores no início do curso em 1990, além de ser pouco operativa para a prática docente por se limitar a

⁴³ A região geo-educacional de abrangência do Campus Universitário de Sinop compreende os seguintes municípios: Sinop, Santa Carmem, Vera, Cláudia, Itaúba, Sorriso, Feliz Natal, Lucas do Rio Verde, Nova Ubiratã, Novo Horizonte do Norte, Novo Mundo, Porto dos Gaúchos, Tabaporã, União do Sul.

uma relação de disciplinas organizadas em blocos semestrais, cargas horárias, ementas e bibliografia básica, não atendia as expectativas curriculares dos professores e dos alunos em relação a formação propiciada e construída. Ou seja, não atendia as necessidades produzidas na e pela realidade sócio-econômica e cultural da região.

Neste sentido, o pequeno grupo de professores que constituiu o quadro docente dos primeiros anos do curso (1990 a 1992), caracterizados por Cunha (2010) como “migrantes professores”⁴⁴ adotou uma postura adequada à condição de migrante, construir uma nova realidade social. Ou seja, mobilizaram-se para implantar e consolidar um curso para formar professores pedagogos para uma região que sonhava com possibilidades de acesso à educação superior e que tinha um sistema de ensino para ser implementado. Tal propositura exigiu o enfrentamento e a superação de entraves políticos, financeiros, de infra-estrutura física e de recursos humanos, gerados pela precariedade da criação do Núcleo em Sinop.

Nesse processo, os esforços foram mobilizados para as dimensões política, administrativa e pedagógica. Pois o pequeno quadro docente tinha com tarefa formar professores para a Educação Básica do estado; mas, para esse empreendimento, se fazia necessário construir, para além de um Decreto do Governo do Estado, uma instituição de ensino superior pública e consolidá-la para avançar na busca do *status* de universidade. Neste sentido, as três dimensões deveriam ser mobilizadas de forma conjugada.

Tendo por referência esse objetivo, construir uma universidade, o curso⁴⁵ vivenciou dois processos de reformas curriculares e três adequações curriculares. Legalmente, esses processos foram desencadeados a partir dos documentos oficiais produzidos para legitimá-los e institucionalizá-los, conforme destaque no quadro a seguir:

⁴⁴ Para Cunha (2010) “[...] a FCESC foi composta por um coletivo de professores oriundos do universo dos migrantes professores da região, tanto os que residiam em Sinop, quanto de outras cidades. Na dinâmica de falta de professores e por ser uma região de colonização e migração, seus sujeitos só poderiam surgir desse contexto vivo. A vivência desse coletivo migrante consistiu na base efetiva dos professores da educação superior de Sinop, da FCESC em Sinop.” (p. 172).

⁴⁵ Quando me refiro a curso, estou compreendendo o coletivo de professores, alunos a partir das dimensões: administrativa e pedagógica.

Quadro 7: Documentos que instituíram e oficializaram processos de reformas e adequações curriculares no curso de Pedagogia da UNEMAT/*Campus Sinop*

Documento	Data	Disposição	Observações adicionais
Parecer do CONEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão)	09/11/1994	Aprova o processo n.º 028/94 que apresenta o projeto de reformulação curricular do curso de Pedagogia do <i>Campus</i> de Sinop.	Este processo foi concluído oficialmente em 1996 e a nova proposta curricular foi implantada em 1997 no curso regular e em 1996 num curso ofertado fora de sede para professores leigos do município de Claudia – MT.
Parecer n.º 005/98/2-PED	15/09/1998	Alteração de nomenclatura de Disciplinas e da Habilitação para atender a LDB n.º 9394/96 e orientações do Conselho Estadual de Educação.	O CONEPE aprovou a alteração proposta pelo Departamento de Pedagogia e pelo CEE/MT em 21 /06/2002
Portaria n.º 004/2003 do Departamento de Pedagogia	04/06/2003	Compõe comissão para elaborar e encaminhar o processo de criação e regulamentação do estágio, do trabalho de conclusão de curso e das atividades complementares.	Esta comissão procedeu a adequação curricular para atender o disposto na Resolução n.º 2/CNE/CP
Portaria n.º 018 do Departamento de Pedagogia	03/05/2004	Designa professores para compor equipe de trabalho para a reestruturação da Matriz Curricular do curso de Pedagogia do <i>Campus</i> de Sinop.	a) A equipe sofreu alterações com base nas Portarias Internas: <ul style="list-style-type: none"> • n.º 09/05/PED de 04/04/1005; • n.º 17/05/PED de 08/09/2005; • n.º 09/06/PED de 18/05/2006. b) Este processo foi concluído em 04/04/2007 e a nova proposta curricular foi implantada em 2007.
Parecer n.º 213/2004 do Colegiado do curso de Pedagogia	16/09/2004	Aprova indicação de equipe de professores para proceder adequação curricular.	Esta comissão adequou a matriz curricular para contemplar a prática como componente curricular obrigatório com base na Resolução n.º 2/CNE/CP de 19/02/2002.

Fonte: UNEMAT – *Campus Sinop*. Dados sistematizados e organizados pela autora.

Numa primeira abordagem, faço notar que nas vivências das três adequações curriculares, todas foram geradas para atender determinações e demandas oficiais. A primeira atendeu orientações do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT). As duas últimas ocorreram para atender determinações propostas pelo Conselho Nacional de Educação em relação a componentes curriculares obrigatórios: estágio, práticas, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso. Já em relação a reformas curriculares aconteceram dois processos. O

primeiro no período de 1994 a 1996; e o segundo, de 2004 a 2007⁴⁶. Os dois têm como força mobilizadora as relações e práticas pedagógicas, políticas e administrativas construídas no interior do próprio curso.

Nesses dois processos, para além do aspecto da reforma curricular, existem conexões que merecem ser exploradas.

Inicialmente, observo que os dois processos de reformas curriculares dividem a história deste curso em dois períodos: O primeiro que vai de 1990 (ano de criação) até 2002, ano no qual foi divulgado o primeiro conceito do exame nacional de curso (provão). O segundo, do ano de 2003 até hoje (2011).

No primeiro período, o Departamento foi coordenado por quatro gestores. Nessas gestões o curso vivenciou seu primeiro processo de reforma curricular, uma adequação de nomenclatura de Disciplinas e foi submetido à avaliação do Conselho Estadual de Educação com vistas ao reconhecimento, que se deu no ano de 1998 conforme Portaria n.º 808/1998-SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 10 de novembro de 1999. O reconhecimento foi concedido pelo prazo de três (03) anos.

Nesse período aconteceram três concursos públicos. O primeiro foi no ano de criação do curso, em 1990; o segundo no ano de 1994; e o terceiro em 1998. Esses concursos constituíram um quadro docente efetivo de vinte e cinco (25) professores para o Departamento de Pedagogia, que tecnicamente poderia atender quase que integralmente o curso, se não estivessem acontecendo fortes investimentos e incentivos por parte da Instituição para a qualificação do quadro⁴⁷. Essa política gerou inúmeras contratações temporárias.

No ano de 1996, a UNEMAT/*Campus* Sinop pode acomodar seus três cursos (Letras, Matemática e Pedagogia) e as demais ações inerentes à mesma, em um espaço projetado especialmente para tal finalidade. Esclareço: a Prefeitura Municipal de Sinop, já com um posicionamento político diferenciado para com a Instituição,

⁴⁶ A composição de disciplinas das matrizes curriculares do curso de Pedagogia da UNEMAT – *campus* Sinop, implantadas em 1990 (ano de criação do curso), em 1996 (resultado da primeira reforma curricular) e em 2007 (resultado da segunda reforma curricular) consta nos Apêndices B, C e D desta tese.

⁴⁷ Em relação a política interna da UNEMAT para a qualificação do seu quadro docente, merecem destaque nesse período (1990-2002) os Mestrados Interinstitucionais UNICAMP/UNEMAT (Linguística), UFRGS/UNEMAT (Educação) com apoio da Capes e da FAPEMAT e a política de afastamento integral e remunerado para cursar mestrado e doutorado.

construiu e cedeu em comodato um prédio para abrigar o *Campus* juntamente com uma escola municipal⁴⁸ de educação básica. Essa nova estrutura física contribuiu para impor uma nova dinâmica ao trabalho docente, pois os professores receberam salas para acomodar grupos de estudos e pesquisas, salas específicas para a organização e planejamentos dos estágios curriculares, laboratórios. Enfim, a presença no espaço físico do *Campus* deixou de ser restrito às salas de aulas, implicando em maior e mais intenso envolvimento em atividades inerentes a uma instituição que buscava se construir como universidade.

Nesse mesmo ano, o Departamento ampliou sua atuação na região geoe educacional de abrangência, com a abertura de 130 (cento e trinta) vagas, de caráter temporário, para atender uma demanda específica: a formação de 70 (setenta) professores no município de Cláudia (90 Km de Sinop) e 60 (sessenta) no município de Vera (80 Km de Sinop). Essa política do Departamento, convergia com a política geral da UNEMAT, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e com a política nacional fomentada/implementada pelo Ministério da Educação. Assim, não se tratava de uma ação isolada, inversamente, esta política que foi adotada e apoiada pelas prefeituras municipais de Cláudia e Vera, institucionalizada como “Programa Modular: Licenciatura em Pedagogia” foi o berço de um programa maior implementado pelo *Campus* de Sinop, o PIQD – Programa Interinstitucional de Qualificação Docente que abrangeu os três cursos de Licenciaturas do *Campus* de Sinop – Letras, Matemática e Pedagogia – e atendeu um total de 12 municípios da região na qualificação de professores em serviço, para a Educação Básica⁴⁹.

O citado Programa Modular foi implantado após o primeiro processo de reformulação curricular (1994 – 1997) e materializou o compromisso do coletivo de professores para com a Educação Básica da região, ou seja, se argumentava que

Diante da impossibilidade de freqüentar regularmente o curso em Sinop devido à distância, precariedade viária, trabalho em dois turnos que inviabiliza a formação destes professores, pois, a maioria trabalha em escolas rurais que distam de 150 a 200 Km da cidade (ex. Vera), se propôs a formação de 100% destes professores do Ensino Básico dos dois

⁴⁸ No dia 03 de junho de 2011 o Prefeito Municipal de Sinop (Juarez Costa) e o Governador do Estado de Mato Grosso (Silval Barbosa), assinaram a escritura da posse definitiva para a UNEMAT/*Campus* Sinop do prédio que havia sido cedido no ano de 1996.

⁴⁹ O Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD) foi institucionalizado em 1999, com a abertura de 150 vagas (Letras 50, Matemática 50 e Pedagogia 50) destinadas aos professores dos seguintes municípios: Cláudia, Feliz Natal, Itaúba, Juara, Lucas do Rio Verde, Nova Ubiratã, Novo Horizonte do Norte, Novo Mundo, Porto dos Gaúchos, Santa Cramem, Tabaporã, União do Sul.

municípios, através de uma metodologia diferenciada de atendimento, mas que segue a proposta curricular do Curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop. (ARANTES; SANTOS; SROCZYNSKI, 1997, p. 2).

Esse programa e posteriormente o PIQD, mobilizou um quadro expressivo de professores do *Campus* de Sinop e provocou um envolvimento muito intenso destes com a Universidade, resultando num movimento de fortalecimento tanto da Instituição, quanto dos profissionais que nela atuam. Esse evento foi destacado na narrativa de um dos professores do Departamento que colaborou concedendo entrevista para este estudo. Ele relatou que,

Quando eu assumi na Universidade em 1991, praticamente fui forçado por amigos que diziam: assumi; venha. E eu assumi. Mas, eu trabalhava como professor na rede privada. Trabalhava também na rede estadual. O meu tempo era totalmente dividido entre escola particular, escola estadual, universidade e ainda tinha nos finais de semana o conservatório de violão, pois, eu dava aulas de violão. No início da minha vida profissional eu era mais um, eu estava dando aulas. Só isso. Com o passar do tempo eu fui permanecendo na Universidade, fui me fixando na Universidade devido ao meu trabalho. [...] assumi a Coordenação do curso de Pedagogia na cidade de Vera, mais a coordenação administrativa, porque a coordenação pedagógica foi assumida pela professora Rosane. E eu me dei muito bem com isso. E isto foi me mostrando que o meu caminho estava sendo construído na Universidade e a partir daí os cursos que a Universidade abria, como as Parceladas, os Módulos Temáticos, o PIQD, eu fui me envolvendo com tudo isso e assumi de fato a vida da Universidade. E hoje faço doutorado em função desta Universidade. (PROFESSOR 6, 2010).

Ou seja, tanto o Departamento de Pedagogia, quanto os professores que atuaram no primeiro período da história do curso de Pedagogia (1990 – 2002), dos quais a maioria ainda permanece, foram se qualificando, se profissionalizando e se consolidando juntamente com a universidade. Pois, como observa a Professora “10”

Éramos jovens professores universitários, sonhadores e crentes que poderíamos reverter o quadro precário da educação do norte do estado do Mato Grosso. Não sei se nossos ideais eram os mais eficientes para o momento, acreditamos que nos faltava fundamentação e embasamento de respostas científicas, mas formávamos um grupo com afinidades e uma linha definida do que queríamos. (PROFESSOR 10, 2011).

Nesse primeiro período (1990 – 2002) a política do Departamento de Pedagogia é marcada por uma mobilização muito forte para construir e consolidar a primeira Universidade pública do norte do estado de Mato Grosso. Neste sentido, o reconhecimento e a aceitação da/pela sociedade tornou-se basilar, principalmente para os professores que passaram a atuar de forma coletiva, ou seja, com uma linha bem definida. E a materialização de tal proposição pode ser exemplificada por cinco grandes eventos organizados e promovidos pelo Departamento:

Quadro 8: Eventos organizados e promovidos pelo Departamento de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop* no período de 1992 a 1999

Nome do Evento	Ano
1º Encontro Norte Matogrossense de Pedagogia: A Educação que interessa à classe popular.	1992
2º Encontro Norte Matogrossense de Pedagogia: Desafios para o século XXI.	1993
3º Encontro Norte Matogrossense de Pedagogia: Analfabetismo, Fome e Política: um tripé de vida ou morte.	1994
1º Encontro de Educação Infantil: Desafios e Perspectivas.	1998
2º Encontro de Educação Infantil: Ações educativas para atendentes e monitores leigos no espaço das creches.	1999

Fonte: UNEMAT – *Campus Sinop*.

Nestes eventos, o Departamento desenvolveu um trabalho de envolvimento da sociedade através de apoio estrutural e financeiro e, principalmente, de profissionais da educação de toda a região geoeeducacional de abrangência do *Campus* de Sinop com a colaboração do SINTEP.

No segundo período (2002 – até os dias atuais), o Departamento (hoje curso) foi coordenado por cinco gestores, considerando o atual, que iniciou o mandato em agosto de 2010. Nessas gestões ocorreram situações de desistências do cargo bem como indecisões político-administrativas, geradas por mudanças estatutárias que implicaram, a pedido do conjunto do curso em nomeações, por parte da reitoria, de coordenadores *pró-tempore*.

O Departamento promoveu intensos debates em torno do segundo processo de reformulação curricular, que iniciou oficialmente no mês de maio de 2004. Mas este processo foi desencadeado no interior do curso, no ano de 2002, em decorrência principalmente de quatro eventos: o primeiro foi o retorno às atividades docentes no período de 2000 a 2002 de quinze (15) professores efetivos que se encontravam afastados para qualificação (14 para mestrado e 1 para doutorado); o segundo, deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) em relação a formação de professores, mas especificamente a aprovação das Resoluções CNE/CP n.º 1 de 18/02/2002 e n.º 2 de 19/02/2002; terceiro, o acompanhamento dos debates promovidos nacionalmente por diversas entidades acerca das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia; e, o quarto evento, foi o conceito

insatisfatório conquistado pelo curso no Exame Nacional de Cursos (ENC) promovido pelo MEC.

Logo, esta segunda reforma curricular, que foi concluída em abril de 2007 com implantação da nova estrutura curricular no segundo semestre do mesmo ano, foi desencadeada a partir de demandas externas e internas marcantes; entretanto no decorrer do seu processo novas demandas surgiam, como por exemplo, a aprovação pelo CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução n.º 01 de maio de 2006), o que inseriu novos elementos no debate.

Ainda neste segundo período da história do curso, uma conexão que considero importante destacar são as incursões junto ao curso levadas a efeito pelo Conselho Estadual de Educação, visando à renovação do reconhecimento do curso, nas quais seus conselheiros assumiram uma explícita parceria⁵⁰ com a UNEMAT, atuando no campo das proposições, conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 9: Processos de renovação de reconhecimento do curso de Pedagogia da UNEMAT/*Campus Sinop*

Documento	Tempo concedido
Portaria n.º 808/1998/SEDUC/MT	Três anos
Portaria n.º 310/CEE/MT Portaria n.º 292/2003/CEE/MT	Prorrogação por 2 anos
Portaria n.º 104/2004	Três anos
Portaria n.º 104/07/CEE/MT	Cinco anos

Fonte: UNEMAT – *Campus Sinop* (arquivos de documentos).

⁵⁰ O trabalho da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação passou a se estruturar de forma mais sistematizada a partir da criação da UNEMAT no ano de 1993, pois, esta foi a primeira instituição pública estadual de educação superior do estado. Destaco esse aspecto para observar que, nos processos de avaliação com vista a reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento, não só do curso aqui em estudo, mas, de todos os demais cursos da UNEMAT, sempre predominou o caráter propositivo do Conselho. Ou seja, ele atua como parceiro importante e necessário na consolidação desta Instituição.

Neste sentido, as avaliações realizadas pelo Conselho contribuíram na organização administrativa e pedagógica do curso e também na criação de mecanismos de registros e controle acadêmico, pois, como já destaquei neste estudo, estava em construção uma universidade e para o êxito de tal tarefa muitos parceiros foram necessários.

Nesta segunda fase do curso, o quadro total de professores já era praticamente efetivo, mas em 2006 ocorreu mais um concurso público disponibilizando quatro (4) vagas para a pedagogia do *Campus* de Sinop. Após a posse dos novos professores o segundo processo de reforma curricular foi concluído. Entretanto, por força de uma Instrução Normativa (n.º 001/2008/1/PROEG, de 06/06/2008 apresentada e discutida no segundo capítulo desta tese), a carga horária do curso sofreu uma redução, provocando uma situação de professor efetivo excedente, nas áreas de Sociologia, Filosofia e Pesquisa Educacional. Atualmente tal situação está sendo contornada em função da rotatividade de professores propiciada por afastamentos para qualificação. É de ressaltar que a política de investimentos na qualificação docente, desencadeada ainda no primeiro período, foi mantida.

Em relação aos professores lotados no curso de Pedagogia, a manutenção dessa política de qualificação docente se dá tanto pelo afastamento (total e parcial) remunerado para qualificação (mestrado e doutorado) em programas de pós-graduação de diversas universidades brasileiras⁵¹, quanto pelo oferecimento, em 2010, de um doutorado interinstitucional na área da Educação através de convênio firmado entre as seguintes instituições: CAPES/FAPEMAT/ UNEMAT/UFRGS⁵², que tem o *Campus* de Sinop como lócus de execução parcial.

Quanto à política de qualificação de professores para a Educação Básica, que compreende a região geoe educacional de abrangência do *Campus* de Sinop, ocorreram mudanças significativas em relação à metodologia de oferta de vagas. O PIQD, que concentrava as aulas na sede do *Campus* de Sinop durante o período de férias das escolas de educação básica, provocando o deslocamento dos

⁵¹ A política para afastamento remunerado parcial ou total não se limita ao curso de Pedagogia, trata-se de uma política geral para a UNEMAT.

⁵² A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação é a Instituição que executa o curso Doutorado em Educação.

professores/acadêmicos de seus municípios, foi encerrado e o Departamento de Pedagogia passou a trabalhar com a modalidade *turmas fora de sede* seguindo uma padronização criada pelos conselhos internos (CONSUNI E CONEPE) e pelo CEE/MT para atender todos os Campi Universitários. Essa modalidade – turma fora de sede - retoma basicamente a mesma metodologia do Programa Modular, que inaugurou a política de atendimento de demandas regionais em 1996 (Municípios de Claudia e Vera). Essa mudança foi materializada pelo Departamento de Pedagogia com a oferta de três (03) turmas fora de sede, nos municípios de Lucas do Rio Verde (2001) Claudia (2001) e Sorriso (2004), com cinquenta (50) vagas para cada turma.

Esta política, de propiciar formação inicial em serviço a profissionais da área da educação básica da região, sofre uma acomodação a partir da segunda metade da década de 2000. Ou seja, o número de cursos direcionados para tais profissionais sofreu uma redução em decorrência principalmente de aspectos orçamentários e financeiros, tanto da UNEMAT quanto de municípios parceiros, assim como disputas políticas internas e reconfiguração da agenda do coletivo de professores do Departamento.

Esse segundo período (2002 – 2011) é marcado também por uma diversidade de demandas e de reconfiguração de cenários, dentre as quais destaco:

- 1) a UNEMAT conquistou seu recredenciamento no ano de 2005 assegurando autonomia didática, pedagógica e científica;
- 2) aconteceu no ano de 2008 o 2º Congresso Interno da UNEMAT que resultou na aprovação um novo estatuto;
- 3) foram promovidos intensos debates acerca dos planos de cargo, carreira e salário tanto dos profissionais técnicos da educação superior, quanto dos docentes que resultaram na aprovação de novos planos (Lei n.º 320/2008 dos docentes e Lei nº 321/2008 dos PTES);
- 4) o sistema de avaliação institucional interna foi reconfigurado no ano de 2004 para atender a proposição do SINAES, ação que exigiu mais um trabalho em pareceria com o CEE/MT;
- 5) a política de pós-graduação foi revitalizada tanto com a criação de cursos *lato sensu* voltados para os profissionais da Educação Básica e na criação e institucionalização dos primeiros programas de pós-graduação *stricto*

*sensu*⁵³, quanto na consolidação de parcerias para o oferecimento de programas de mestrado e doutorado na modalidade interinstitucional voltados prioritariamente para a qualificação do quadro docente da própria instituição;

- 6) e, ainda nesse período, no cenário político, a UNEMAT se vincula de forma mais acentuada à política de governo. Ou seja, passa a adotar uma postura de aproximação à política de governo empreendida pelo governo do estado.

Há que se reafirmar aqui que a trajetória do curso de pedagogia, da sua criação no ano de 1990 até o momento desta escrita – ano de 2011 - não aconteceu descolada da trajetória do *Campus* Universitário de Sinop, tão pouco da UNEMAT como um todo. Muito pelo contrário, há um entrelaçamento contínuo, pois, as dimensões política, administrativa e pedagógica do curso se movimentam tanto pelo movimento mais amplo do *Campus* e da UNEMAT, quanto pelas relações que são construídas pelos sujeitos que participam do mesmo. Assim, falar de sua história com o objetivo de identificar como ele está estruturado e situado no *Campus* de Sinop implica em falar da história do próprio *Campus* e da UNEMAT.

Entretanto, sua história constitui-se também de singularidades que expressam avanços e limites. E neste sentido, quatro questões se colocam: o professor do quadro docente deste curso é o principal protagonista no processo de consolidação do mesmo e da criação da universidade pública estadual em Sinop; o ensino superior se fortaleceu expressado pelo avanço na qualificação dos professores da Educação Básica da região; a pesquisa, apesar do grande investimento na qualificação docente e do apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso se mostra ainda incipiente; e, o projeto pedagógico sofre no segundo período um enquadramento legal mais forte do que no primeiro, ou seja, se aproxima muito a projetos curriculares de outras instituições de ensino superior do país.

Mas, construir uma universidade pública a partir de um Centro de Ensino Superior, localizado geograficamente no interior de um estado com proporções

⁵³ Foram criados os seguintes Programas: *Campus* de Cáceres: Mestrado Acadêmico em Ciências Ambientais (2006), Mestrado Acadêmico em Educação (2009), Mestrado Acadêmico em Linguística (2009); *Campus* de Nova Xavantina: Mestrado Acadêmico em Ecologia e Conservação (2007); *Campus* de Tangará da Serra: Mestrado Acadêmico em Estudos Literários (2009), Mestrado Acadêmico em Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola (2010).

territoriais bastantes expressivas se comparado aos demais estados brasileiros, é um desafio que ainda está colocado para a UNEMAT.

4.3 PROFESSORES PROTAGONISTAS DOS PROCESSOS DE REFORMULAÇÕES CURRICULARES

Mesmo reconhecendo a importante participação de alunos e técnicos no processo, assim como da comunidade externa, considero que os principais protagonistas dos processos de reforma curricular, vivenciados no curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, são os professores, que atuaram e que ainda atuam no curso.

Para esta proposição, parto do entendimento de que o professor é um sujeito que profissionalmente deve saber manejar a complexidade do cotidiano escolar e os fundamentos que o influenciam (históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, econômicos, etc.), que são constitutivos dos processos educativos, tanto individuais quanto coletivos, os quais exigem desse profissional domínio de conhecimentos e de técnicas para desenvolver tais processos, a partir de tarefas e/ou atividades acadêmicas e/ou escolares, planejadas e desenvolvidas com habilidades investigativas e reflexivas. (SROCZYNSKI, 2002, p. 100).

Ou seja, a profissão professor, que para a educação superior brasileira, formal e legalmente reconhecida se dá a partir da obtenção do título de pós-graduado conforme estabelece o artigo 66⁵⁴ da LDB n.º 9394/96, é uma profissão complexa. Não obstante, a realidade brasileira imprime exceções que permitem a incorporação nos quadro docentes das IES de profissionais apenas com títulos de licenciados e/ou bacharéis, tornando o exercício desta profissão ainda mais precarizado.

⁵⁴ Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Outra perspectiva, que entendo ser necessária apontar, é a natureza do trabalho docente. Esta discussão encontra fundamento em Tardif e Lessard (2007), os quais ao estudarem o trabalho docente através de uma análise centrada no trabalho cotidiano de professores, argumentam que este é um trabalho interativo, pois, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 31). Logo, para estes autores, “[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas [...]” (2007, p. 38), e, no caso do professor universitário, envolve interagir com outros professores – tanto universitários quanto de outros níveis -, profissionais técnicos, alunos, comunidades científicas, etc.

Esta perspectiva também é defendida por Gauthier et al (2006), que por sua vez fundamentando-se em Cherradi (1990) quando observam que “[...] a natureza interativa do trabalho docente exige o encontro do outro, sua participação e seu consentimento.” (p. 380). Neste sentido, o trabalho docente é um trabalho incerto e complexo constituído de um conjunto de saberes inerentes a esta atividade profissional. Portanto, reforçando o grau de importância da atuação do professor no processo de reforma curricular acrescento, todavia, que este sujeito, o professor, embora caracterizado de forma genérica não se constitui num bloco uníssono, haja vista que num processo de construção curricular relações de aproximações e distanciamentos de toda ordem são explicitados, gerando tensões e desconstruções.

É possível observar que esta interatividade se faz presente já a partir do primeiro quadro docente que atuou nos primeiros anos do curso em questão, quando foi desencadeado o debate acerca da necessidade de um novo currículo. Assim, aceitando os argumentos acerca da natureza interativa do trabalho docente, e entendendo que este trabalho numa universidade não se limita ao processo de ensinar, embora este seja basilar, pois envolve gestão, pesquisa e extensão, além de todas as atividades decorrentes dessas ações terem como base a interação humana e social, é inegável que o trabalho docente numa universidade é complexo por se constituir de diversos elementos formais, legais, incertos, ambíguos e imprevistos.

Portanto, para entender melhor tais encontros e desencontros considero que um dos elementos de análise, essencial, embora não exclusivo, para explicar e

compreender este processo é a identificação do perfil sócio-profissional dos professores que participaram das reformas curriculares. Para tanto três aspectos serão situados: 1) situação de contratação; 2) titulação e formação inicial; e, 3) atuação profissional anterior ao trabalho na UNEMAT. Estes aspectos são situados a partir do quadro docente de quatro momentos: o primeiro ano do curso (1990/2 a 1991/1); o ano de 1994 em que foi institucionalizada a primeira reforma, o ano de 2004 em que ocorre a institucionalização da segunda reforma; o ano de 2011, momento atual deste estudo.

Em relação ao primeiro aspecto - situação de contratação - os quadros docentes apresentam a seguinte situação:

Quadro 10: Número de professores com contratos temporários e efetivos do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*

Ano referência	Efetivos	Temporários	Total
1990	05	05	10
1994	17	07	24
2004	26	21	47
2011	35	04	39

Fonte: UNEMAT, *Campus Sinop*. Dados organizados pela autora.

No primeiro ano de funcionamento do curso o quadro foi constituído por dez (10) professores. Desses, cinco (5) foram contratados através de concurso público, os demais, foram contratados temporariamente a partir de análises de currículos, e, em alguns casos, acrescidas de entrevistas.

Essa situação de contratação precária é narrada por dois professores que contribuíram com este estudo. Eles disseram que:

[...] no início do campus de Sinop nós não tínhamos teste seletivo, logo no começo da Universidade fomos chamados para trabalhar. As pessoas sabiam que tinha um professor bom de História, bom de Filosofia e convidavam para trabalhar. No meu primeiro ano eu não soube o que era teste seletivo, eu fui convidado. (PROFESSOR 6, 2010).

Mas, faltou professor e eles fizeram entrevistas com análise de currículo. Então eu fiz. Enviei o meu currículo e fiz a entrevista. Foi o Luiz Henrique inclusive que na época junto com

*aquele professor de História, o Fanaia, que fizeram as entrevistas*⁵⁵. *Aí eu comecei dando aulas de Metodologia Científica [...].* (PROFESSOR 7, 2011).

Até a metade da segunda década de 2000 os contratos temporários gerados tanto pela ausência de concurso, como pela intensificação de afastamentos para qualificação, representam uma parcela significativa do quadro docente do curso. E, conforme narra o Professor “10”, esses professores também assumiram o desafio de contribuir na construção de uma universidade pública.

Cheguei em Sinop no mês de março de 1995 como professora contratada no Departamento de Pedagogia da UNEMAT. Primeiramente tive que entender o processo da construção da universidade. Um diferencial na sua composição, uma única universidade estadual para todo Estado do Mato Grosso. Em Sinop, o campus universitário sinalizava para a formação acadêmica centrada na docência, então constituído por três cursos de licenciatura, dentre eles a Pedagogia. (PROFESSOR 10, 2011).

A partir de 2006 esse quadro de contratações precárias se reverte em decorrência da realização de concurso público e também, através da política de investimento em programas interinstitucionais de Pós-Graduação (Minter e Dinter). Entretanto, os processos para contratação temporária de professores sofreram mudanças. A UNEMAT passou a divulgar tais processos através de editais públicos com critérios de seleção mais rigorosos, constituídos por prova escrita, prova didática, entrevista e análise de currículo.

Outro aspecto que se observa no quadro acima é a redução no número total de professores se comparado o ano de 2004 e o ano de 2011. Tal redução tem como motivação o atual Plano de Cargos, Carreira e Salários, aprovado através da Lei Complementar n.º 320/2008 que estabelece 12 horas/aula semanais para cada docente independente do regime de contratação (Dedicação exclusiva, 30 horas e 20 horas), provocando uma alteração bastante efetiva em relação ao anterior – Lei Complementar n.º 100/2002 - que previa 10 horas/aula semanais; e também, a Instrução Normativa n.º 001/2008/1/PROEG, publicada em 6 de junho de 2008, que instruiu a redução da carga horária dos cursos de graduação, já discutida no capítulo 2. Esta situação pode ser ilustrada por um destaque da narrativa do Professor 4:

[...] nós tivemos uma redução grande no Campus de áreas como Filosofia, Sociologia, Psicologia e outras áreas de conhecimento ligadas a Pedagogia nos demais cursos do Campus; a redução de 10 % da carga em todos os cursos dentro da Universidade, até chegarmos no limite estabelecido pela universidade. Se você pegar essa conta e mais a

⁵⁵ Os citados neste depoimento: Luiz Henrique (Luiz Henrique Martins) e professor Fanaia (João Edson de Arruda Fanaia) integravam a equipe da Gestão central da Instituição no início da década de 1990.

elevação do número de horas-aula de 150 para 180, então, se você fizer o somatório disso você percebe claramente que num grupo de 4 professores você precisa de um a menos. Ou seja, 25 %. A UNEMAT, nesse sentido, passou a ter um compromisso financeiro de 25% a menor, com um orçamento muito maior. [...] Todos os cursos [...] precisaram readequar as suas matrizes curriculares tirando, ou seja, enxugando em 10 % a carga horária dos cursos, não importando qual disciplina, qual área de conhecimento. Os demais cursos obviamente tiraram as disciplinas que eles entendiam ser... essa é uma questão curiosa no nosso Campus, na visão dos nossos colegas coordenadores de curso e professores, qualquer Disciplina que o professor venha da Pedagogia é pedagogo. Então qual foi a tendência que os demais cursos aqui do Campus seguiram? Tirar uma Filosofia, tirar uma Sociologia, tirar de uma área onde não havia um professor concursado e assim diminuíram esse percentual. (PROFESSOR 4, 2010).

Hoje (2011), o curso de Pedagogia possui um quadro estável e efetivo de professores, pois, os quatro contratos temporários são em substituição a professores que se encontram em processo de qualificação (doutorado). No *Campus* de Sinop este é o curso que possui a maior estabilidade docente.

O segundo aspecto que aqui busco demonstrar a partir do quadro docente, dos quatro momentos definidos como relevantes para este estudo, é a formação dos professores a partir de duas situações: a titulação e o curso de formação inicial.

É pertinente retomar que a trajetória do curso de Pedagogia expressa dois períodos distintos, marcados pelos dois processos de reformulações curriculares e que a titulação também é um evento que participa da distinção desses períodos. O primeiro, relativo à primeira década dessa trajetória, possuía um quadro docente jovem, sem titulação e sem experiência na educação superior. No entanto, conforme narrativas dos sujeitos partícipes deste estudo, acerca desse período, esses fatores não foram impeditivos para mobilizações ousadas.

Nosso quadro era de docentes jovens graduados com pouca experiência na docência e na pesquisa, aliás, havia o desejo de se fazer pesquisa, mas não tínhamos pessoas tituladas e nem com experiência em pesquisa. Logo, a vontade de vencer e fazer o diferencial eram os quesitos mais fortes. (PROFESSOR 7, 2011).

Acredito que fomos corajosos em traçar um perfil de ensino e pesquisa, diante da nossa formação acadêmica de docência e pesquisa ainda incipiente. (PROFESSOR 13, 2011).

Ou seja, o movimento produzido por esses jovens professores resultou em mudanças significativas voltadas tanto para o fortalecimento da formação de pedagogos, quanto para a sua própria qualificação. Eles escolheram construir uma universidade e se construir como professores universitários. O Professor “5” ao se referir ao primeiro processo de reformulação curricular também destaca a fragilidade da qualificação e a proposição de superá-la.

Eu vejo que foi um avanço enorme para a época, considerando as condições que se tinha da própria formação nossa e da própria qualificação nossa. A maioria dos professores era oriunda... Não eram professores universitários, eram professores formados para atuarem na Educação Básica, no ensino médio. Não se tinha uma perspectiva de ser professor universitário formador, de ser professor formador. E a gente se deu conta que tinha que se tornar professor formador. (PROFESSOR 5, 2010).

Esse desafio de se tornar professor formador exigia investimentos na qualificação, tanto através da elevação da titulação, proposição que encontrou acolhimento nas políticas internas da UNEMAT e externas de órgãos de apoio a pesquisa e a qualificação docente (Capes e Fapemat), quanto da profissionalização da docência universitária; e esta se dava a partir de discussões, reflexões e proposições que sustentavam o repensar da prática pedagógica e a elaboração de planos de carreira e de projetos pedagógicos e institucionais, voltados para atender demandas locais e regionais; isto tudo, aliado a um forte engajamento entre o coletivo do curso, as escolas de educação básica da região e o sindicato dos profissionais da educação (Sintep). Considero ilustrativa desse desafio parte da narrativa do Professor “5” acerca de situações vivenciadas pelos primeiros professores no decorrer da primeira década do curso, quando iniciaram as discussões sobre reformulação curricular.

Eu penso que uma das grandes questões quando se saiu do processo ditatorial era achar que a educação seria um caminho para a transformação e de fato é um caminho para a transformação social. Então, muitos dos professores que vieram participar da composição do próprio quadro docente sentiam uma vontade enorme de fazer transformações. E um dos primeiros obstáculos era observar que a própria proposta curricular, a própria proposta de universidade e de curso, não estavam adequadas às exigências da sociedade que estava sofrendo transformações muito rápidas. [...] houve muito discussão interna e os profissionais professores, que estavam ali envolvidos com aquele curso começaram a debater mais profundamente a educação, muito sintonizados com os próprios movimentos sociais da educação. [...] houve uma movimentação muito forte dos trabalhadores da Educação Pública, através do SINTEP, levantam-se questões emergentes no país inteiro e o próprio curso não ficava de fora disso. Houve uma sintonia, digamos assim, da expectativa que se tinha das transformações com a vontade de um grupo de professores. Eu também me senti um elemento do grupo. E um elemento talvez com vontade de ser um catalisador, ou seja, de buscar a união de um grupo para fazer um processo de transformação dentro da própria educação, pela ideia da formação pedagógica. (PROFESSOR 5, 2010).

Nesse primeiro período, apesar do quadro docente não possuir titulação condizente para atuar numa universidade, a escolha de se construir professor universitário assentava muito mais num engajamento político com a educação pública do que uma exigência institucional, embora, essa tenha viabilizado políticas internas para tal intento. Um dos resultados desse engajamento pode ser observado

nos dados apresentados no quadro abaixo, que aponta para uma evolução expressiva do número de professores mestres e doutores no curso.

Quadro 11: Titulação dos professores do curso de Pedagogia da UNEMAT - *Campus Sinop*

Ano referência	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores	Total
1990	08	02	-	-	10
1994	10	13	01	-	24
2004	06	12	28	01	47
2011	01	04	23	11	39

Fonte: UNEMAT, *Campus Sinop*. Dados sistematizados e organizados pela autora.

A política de investimento na capacitação do quadro docente da UNEMAT é clara quando analisada a partir dos dados do curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop. Os reflexos dessa política implicam num salto qualitativo expressivo, pois, o curso em seus vinte anos passou de um percentual 20 % de professores com pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) para um percentual de 97 %. E se comparado apenas o *stricto sensu* o curso saiu de uma situação de nenhum professor, em 1990, para 34 professores em 2011, que representam 87 % do total do quadro docente atual.

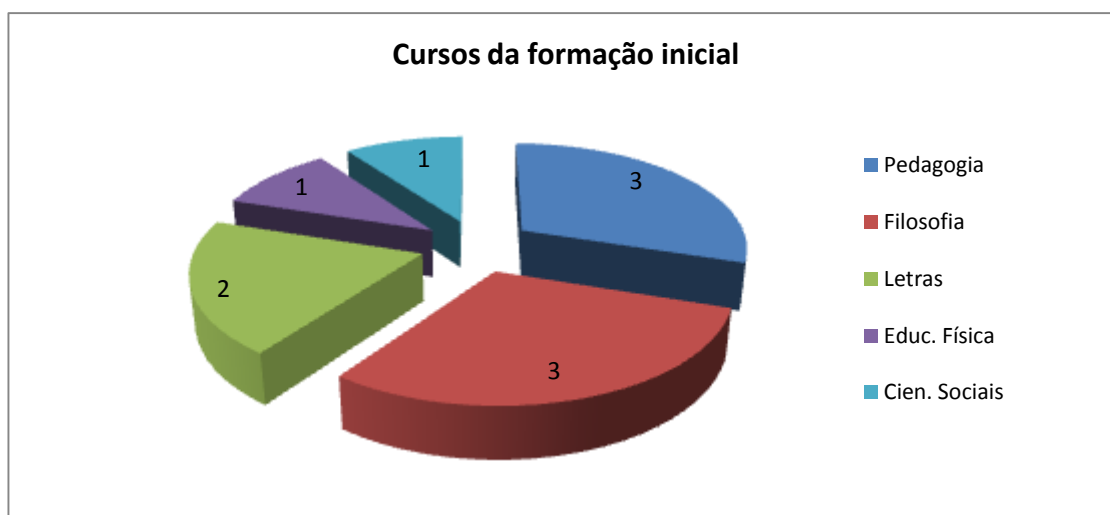
Essa política não é uma situação singular à UNEMAT, ela se dá em toda a educação superior brasileira a partir de um movimento nacional intensificado na década de 1990, por reformas educacionais de orientação neoliberal, através das quais a busca pela qualificação docente torna-se um evento mercantilizado e não apenas uma preocupação com o fortalecimento das universidades.

No entanto, o quadro docente aqui discutido, apresenta singularidades em relação ao movimento pela busca de titulação. Esta foi motivada pela consciência da fragilidade do conjunto de saberes que não assegurava a construção de uma universidade pública e de qualidade, pela necessidade de construir um contradiscurso ao das forças políticas locais, que rejeitavam a UNEMAT, pela sobrevivência do coletivo de professores na construção e consolidação de uma

instituição de educação superior e, também, pela necessidade de manutenção da condição de servidor público.

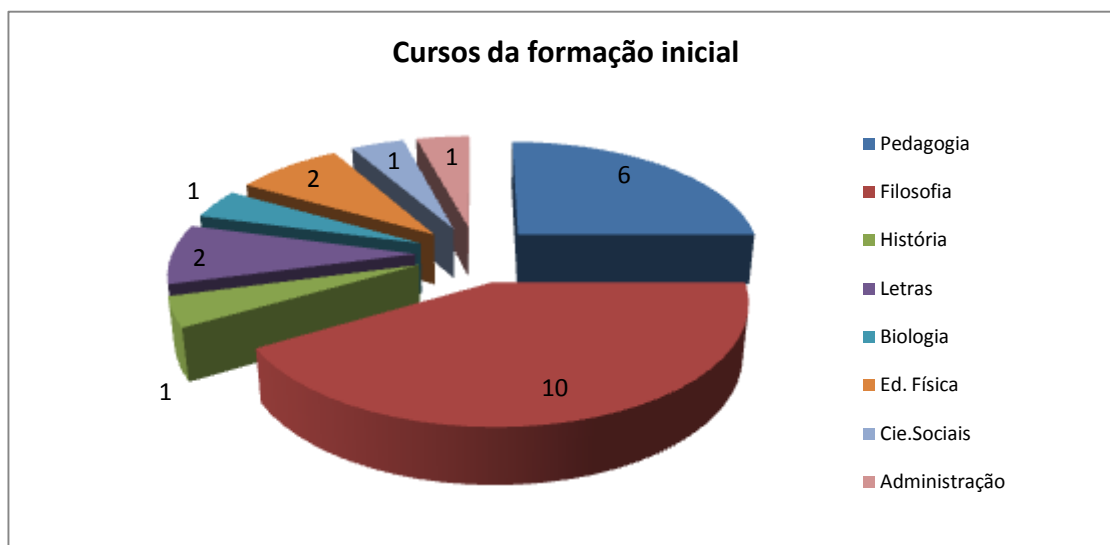
A segunda situação que busco identificar é a formação inicial dos professores nos quatro momentos aqui selecionados visando explicar quem é esse sujeito protagonista dos processos de reformas curriculares. O primeiro ano do curso foi conduzido por um grupo de dez (10) professores e conforme demonstra o gráfico 1 abaixo prepondera a formação em Filosofia e Pedagogia. Deste quadro inicial três docentes (3) ainda atuam no *Campus* de Sinop, sendo dois (2) no curso de Pedagogia e um (1) no curso de Letras.

Gráfico 1: Formação inicial do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/*Campus* Sinop do ano de 1990



No ano em que foi institucionalizado o primeiro processo de reestruturação curricular – 1994 – ocorreu o segundo concurso público para docentes com o ingresso no mês de março de doze (12) professores efetivos. Esse novo quadro que se configurou apresentava um expressivo número de licenciados em Filosofia conforme demonstra a Gráfico 2.

Gráfico 2: Formação inicial dos professores do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Sinop do ano de 1994



O predomínio de profissionais formados em Filosofia é uma tendência que se estende até a realização do terceiro concurso público para docentes, que ocorreu no ano de 1998. Entretanto, em toda a trajetória do curso a presença de professores com esta formação se apresenta significativa. Evento inclusive observado no interior do curso, conforme narra o Professor “10” participante desta pesquisa.

O curso de Pedagogia era composto por um quadro de docentes contratados onde predominavam filósofos recém graduados do sul⁵⁶ do Brasil e na maioria provindos de universidades de formação religiosa (seminaristas católicos). (PROFESSOR 10, 2011).

Sem aqui aprofundar a discussão sobre a origem dos professores do curso de Pedagogia, cabe observar que por Sinop ser uma região constituída por migrantes, predominantemente oriundos da região sul do Brasil, os professores que atuaram principalmente na primeira década no curso são originários dessa região. Ou seja, o coletivo de trabalhadores da UNEMAT reflete a realidade da região construída nas relações sociais que vão sendo estabelecidas. Conforme narra o Professor “12”,

Os professores vêm de uma situação de ser excedente na região de origem ou num desvio de função, na condição de migrante procuram uma vida melhor e no lugar que chegam acabam num primeiro momento reproduzindo os seus valores de onde vem. Alguns se modificam com a dinâmica local e outros se apegam mais ao passado. Há possibilidade de questionamento da nova realidade que está sendo construída, pois, são lugares

⁵⁶ Uma discussão acerca da origem dos professores que atuaram e atuam no curso de Pedagogia pode ser encontrada na tese de Cunha (2010)⁵⁶ que ao estudar o trabalho dos professores da UNEMAT Campus de Sinop caracteriza-o como “migrante professor”.

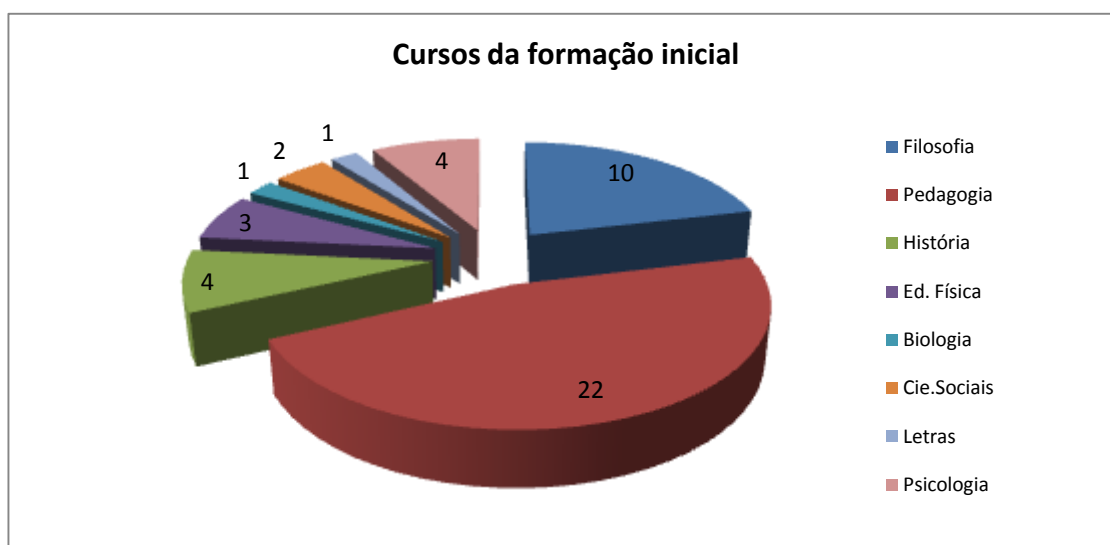
conservadores, e alguns professores possuem uma perspectiva crítica acerca da sociedade. (PROFESSOR 12, 2011).

Esse professor protagonista das reestruturações curriculares do curso de Pedagogia, e também, da consolidação de UNEMAT como universidade pública numa região tida como periférica em relação à produção científica e acadêmica, é um sujeito que profissionalmente precisou aprender a manejar com a complexidade constitutiva do trabalho docente na educação superior.

O quadro de professores de 2004, ano no qual foi institucionalizada a segunda reestruturação curricular, do curso de Pedagogia apresenta uma situação nova: a ampliação do número de professores. Esta ampliação está associada a diversos eventos: a abertura de três cursos (Administração, Economia e Contabilidade) que exigiu professores também da área das Ciências Humanas; a criação do PIQD voltado para a formação de professores; o envolvimento político do *Campus* de Sinop de forma direta na gestão central da UNEMAT (professores assumiram cargos na gestão: vice-reitoria, pró-reitorias e assessorias) gerando contratações temporárias; e, afastamentos para qualificação (mestrado e doutorado).

Ou seja, de acordo com a representação expressa no Gráfico 3, em dez (10) anos – 1994 a 2004 – o número de professores lotados no Departamento de Pedagogia praticamente duplicou totalizando quarenta e sete (47) docentes.

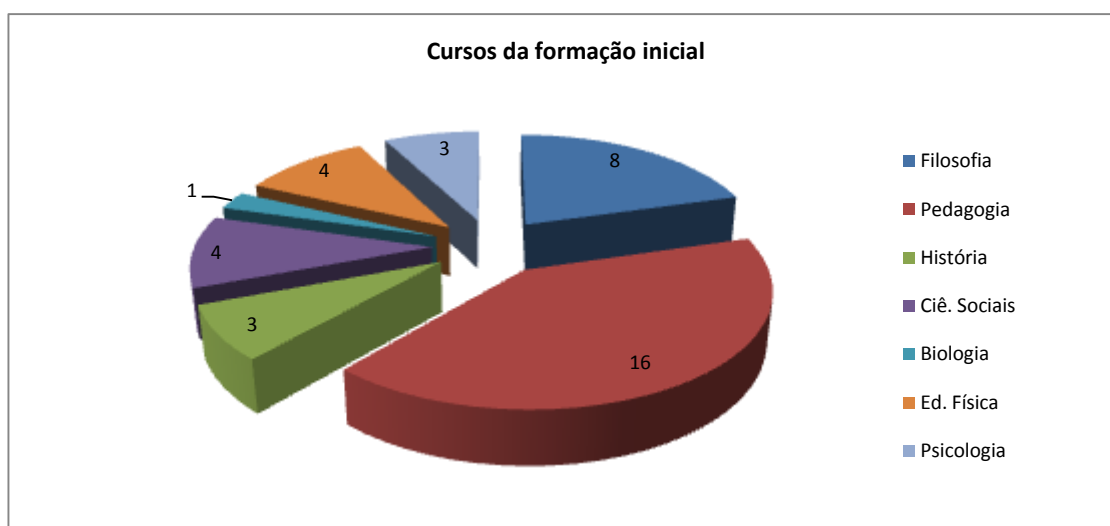
Gráfico 3: Formação inicial dos professores do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/*Campus* Sinop do ano de 2004



Neste ano de 2004, há uma inversão em relação à formação dos professores, pois o curso passa a contar com um predomínio de Pedagogos; entretanto, os licenciados em Filosofia representam o segundo maior grupo no curso. Estas duas áreas representam 68 % do total de professores.

Em relação ao quadro docente atual (2011), tempo presente desta escrita, o predomínio de professores com formação em Filosofia e Pedagogia se mantém, totalizando 61% dos trinta e nove (39) professores conforme demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4: Formação inicial dos professores do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT/Campus Sinop do ano de 2011



Além do predomínio de Pedagogos e Filósofos os quatro gráficos acima apresentam mais um aspecto em comum, a ausência de profissionais com formação em Sociologia. Essa área é atendida pelos professores com Formação em Ciências Sociais e em Filosofia, pois o curso tem em sua matriz curricular uma carga horária de 180 horas em Sociologia da Educação.

O terceiro aspecto, que busco situar para identificar os protagonistas dos processos de reestruturação curricular, é a atuação profissional anterior ao trabalho na UNEMAT dos professores que constituem o corpo docente do curso de Pedagogia, dos quatro momentos que aqui estou discutindo. A abordagem deste aspecto permite observar que uma parcela significativa atuou previamente como professores da educação básica, conforme ilustra os percentuais da segunda coluna do quadro 12:

Quadro 12: Índice sobre a atividade profissional exercida pelos professores do curso de Pedagogia – UNEMAT/*Campus Sinop* – anterior ao ingresso na UNEMAT

Ano de referência	Atividade profissional anterior ao ingresso na UNEMAT		
	Educação Básica	Outras	Nenhuma
1990	90 %	- 0 -	10 %
1994	84 %	8 %	8 %
2004	75 %	17 %	8 %
2011	72 %	15 %	13 %

Fonte: UNEMAT, *Campus Sinop*. Dados sistematizados e organizados pela autora.

As duas últimas colunas demonstram os percentuais relativos a *outras atividades* (psicologia clínica, ferroviário, personal trainer, auxiliar administrativo, etc.) e *nenhuma* que se refere àqueles professores que tiveram a docência na Educação Superior na UNEMAT como primeira atividade profissional.

Estes dados favorecem o entendimento de que os protagonistas diretos da história do curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop, curso que forma professores, conhecem a educação básica por terem iniciado a profissão docente nesse nível de ensino. Ou seja, um percentual expressivo desses formadores de novos professores, que vem tecendo a história do curso também participa e/ou participou da história da educação básica, que vem sendo produzida no estado de Mato Grosso. Fato este que permite observar que o trabalho docente, empreendido na e para a formação de professores pedagogos, tem potencialidade de ser mais bem articulado com a escola básica.

A partir das três situações acima discutidas: *formas de contratação; titulação e formação inicial; e, atuação profissional anterior ao trabalho na UNEMAT*; constitutivas da dimensão sujeitos professores protagonistas dos processos de reestruturação curricular, observo que, esses professores que assumiram o desafio de participar da/na construção e consolidação de uma universidade pública e de qualidade reconhecida socialmente, no interior do estado de Mato Grosso (região geoe educacional de Sinop), principalmente os que ingressaram na primeira década (1990 a 2000), não foram selecionados e contratados a partir de uma competência científica, pois, as condições locais relativas a recursos humanos não possibilitava adotar este fator como preponderante para o exercício da docência universitária.

A ausência deste fator, que na maioria das instituições de ensino superior que possuem o status de universidade é tido como basilar, no curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop, assim como nos demais *Campi* da UNEMAT, vem sendo superada através da política interna de qualificação docente e investimento na pesquisa. Como exemplo, retomo aqui os dados relativos ao curso de Pedagogia, que ao analisarmos na trajetória de 20 anos do curso a formação *stricto sensu*, se observa que o curso saiu de uma situação de nenhum professor em 1990 para 34 professores em 2011, representando 87 % do total do quadro docente atual. E, em relação ao investimento na pesquisa, trago a narrativa do professor “3”, partícipe da pesquisa, que se referindo ao início da década de 2000, resgata aspectos do processo que participaram da consolidação desse investimento.

[...] nesse período, algo que eu vejo como fundamental que aconteceu, que foi uma chamada da Reitoria, através da CAPES/CNPq para a estruturação de grupos de pesquisa. E aí começou a se questionar: o que é pesquisa? Não se tinha essa discussão de grupos de pesquisa, o que acontecia era individualmente. [...] E foi muito interessante o que aconteceu e eu posso dizer com tranqüilidade, de uma forma de abraçar a causa no curso de Pedagogia. Inclusive foi um mês com reuniões, inclusive aos sábados e domingos. Como fazer isso? Esses grupos? Como seriam estruturados? Então, foi em 2001 que veio essa demanda, em que foram instalados, solicitados e foram aprovados os grupos de pesquisa. Os primeiros grupos de pesquisa, que se não me engano, foram seis. Enquanto que os demais cursos tiveram um, o outro não sei qual deles teve dois e nós, seis. No CONEPE foi elogiadíssimo o trabalho de Sinop, porque as pessoas entenderam que é este o caminho de fazer universidade, que era o caminho da pesquisa. Foi onde começamos a engatinhar a fazer pesquisa, a concorrer a editais, inicialmente internos, depois já logo em seguida a FAPEMAT. Acho que foi de grande contribuição para o Departamento. Inclusive para a saída de outros professores para a sua qualificação. (PROFESSOR 3, 2010).

Ou seja, o trabalho docente no curso de Pedagogia, e aqui incluo os processos de reformas curriculares, acontece orientado pela política institucional. E esta, conforme observa Morosini (2000), é decorrente da cultura da instituição. “A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária”. (p. 14). A autora destaca também que “[...] conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões.” (2000, p. 14).

Neste sentido, é possível observar que, o perfil sócio-profissional dos protagonistas dos processos de reformas curriculares aqui estudados, não é constituído apenas por eventos anteriores ao ingresso destes sujeitos na UNEMAT, como a formação e atuação profissional inicial, embora este também o constitua; mas, principalmente, por eventos endógenos à UNEMAT.

Observo isto com base em alguns elementos:

- as marcas de origem da UNEMAT discutidas no capítulo dois - formar professores e atuar no interior do estado -;
- o ingresso de professores com formação precária para o exercício da docência universitária;
- a construção de planos de carreira docente;
- a política de investimento na qualificação.

Estes elementos, mas não só eles, acrescidos ao desafio de construir uma universidade pública produziram movimentos que, de forma imbricada, portanto, intrinsecamente relacionados, promoveram tanto a constituição do sujeito professor universitário com qualificação e competência científica e pedagógica, quanto a construção e a consolidação de uma universidade pública.

Esta perspectiva pode ser ilustrada através da narrativa do professor “6” que destaca:

[...] a gente vai passando os anos na Instituição e vai criando vínculos com a Instituição, vai criando amor pela Instituição, vai se sentindo responsável pela instituição, coisa que eu não sentia até 1998. Eu era um professor, dava aulas e pronto. Agora não, agora é diferente, eu tenho essa preocupação, eu me senti responsável pela Instituição, eu me confundo com ela, eu sou UNEMAT e a UNEMAT sou eu. E a Pedagogia também. Eu acredito que agora terminando o doutorado a gente volta com mais maturidade ainda e eu vejo que nesse momento eu estou bem preparado para participar de qualquer discussão da Universidade e dar uma contribuição mais eficiente, mais elaborada, mais reflexiva e às vezes menos raivosa. Porque muitas contribuições minhas foram muito raivosas – puxa, como alguém chega e despeja em cima da gente – a gente precisa ter mais tranquilidade. (PROFESSOR 6, 2010).

Ou seja, são profissionais que se construíram e ainda se constroem como professores universitários no exercício da profissão e esse processo, seu deu aliado à qualificação profissional e a constituição da própria instituição.

4.4 SEGUNDA APROXIMAÇÃO

Retomo a metáfora de Tardif e Lessard (2007, p. 41) de que “é preciso decidir entrar na floresta” para inferir que os professores protagonistas dos processos de reformas curriculares, objetos deste estudo, entraram na floresta, e as escolhas coletivas ou individuais dos percursos trilhados tornam visíveis que a qualificação e a

profissionalização docente revelam-se como um movimento forte, porém, articulado a um processo mais amplo, a construção e consolidação de uma universidade pública.

A qualificação, que aqui é entendida como formação complementar à graduação inicial, propiciada por programas de pós-graduação, lato e stricto sensu, foi e ainda é fomentada pelas políticas internas da UNEMAT. Entretanto, o êxito da implementação de tais políticas merece ser atribuído a cada professor, que em decorrência das circunstâncias de seu ingresso e de sua atuação docente, se mobilizou para tal propósito, conforme narra o Professor “6”.

A Universidade exigia muitas leituras para que eu pudesse dar conta das minhas Disciplinas que eram Filosofia da Educação e Introdução a Filosofia. E eu trabalhava no Departamento de Matemática, no Departamento de Letras e no Departamento de Pedagogia e por isso os conteúdos eram diferentes, mesmo sendo Filosofia da Educação ou Introdução. As ementas eram diferentes. E essas coisas foram me obrigando a estudar cada vez mais. No ano de 1994 fui fazer um curso de Especialização na área da Filosofia Contemporânea, que para a época era novidade; quem fazia aquele curso voltava para a UNEMAT todo faceiro. O curso era oferecido pelo Programa de Pós-Graduação no ensino Superior da PUC de Minas Gerais, foi uma leva de professores pra lá para estudar. Então, a partir desse curso eu comecei a perceber que eu tinha que assumir mesmo, pois, se eu quisesse continuar na minha profissão universitária tinha que assumir. E fui levando isso tudo muito a sério, fui lendo, fui lendo, fui lendo e reestruturando o meu modo de trabalhar na sala de aula. E comecei a assumir mesmo funções dentro da Universidade. (PROFESSOR 6, 2010).

A opção por trilhar o caminho da qualificação foi adotada pelo coletivo de professores do curso de Pedagogia, e exigiu longos deslocamentos para universidades de centro urbanos com maior potencialidade na área da pós-graduação, como o Sudeste e o Sul.

O Professor 3 ao falar sobre a primeira década do curso destaca que em decorrência da qualificação o quadro docente do curso deu um salto qualitativo que refletiu na procura pelo curso.

Em 10 anos você vê o salto que o curso deu. E esse salto eu não tenho dúvida nenhuma que está diretamente associado a qualificação, o retorno dos professores da qualificação e a saída também de outros. Por que? Com o retorno desses professores (do Programa Minter UFRGS/UNEMAT) já se tem uma visão ... E a meu ver, essas demandas, em que pese algumas considerações que eu tenho que fazer para a atual matriz curricular, mas, mesmo assim você vê uma grande procura pelo curso de Pedagogia. Isso que eu acho que é o fundamental, a procura da melhoria. Melhorar a qualificação. (PROFESSOR, 3, 2010).

Esse processo de qualificação (*lato e stricto sensu*), fundamentalmente necessário para a docência universitária é essencial, mas não exclusivo para se alcançar a competência científica e didática exigida para a função de professor universitário, pois, outros elementos participam para assegurar a qualidade em todas

as atividades inerentes a pesquisa, ensino e a gestão. Destaco aqui que o Professor “5”, reafirma esta argumentação, pois ao falar sobre a qualificação dos professores do curso observa que:

[...] os elementos para a constituição de um estudo, de um aprofundamento eles existem. Mas, muito embora isso ocorra, eu acho que ainda nós demoramos muito para trilhar o caminho da pesquisa. Porque, na verdade, um curso ele não se sustenta só com a formação do seu quadro de doutores. Isto é importante, mas, eles precisam aplicar isso em desenvolvimento de estudos e pesquisas, que vão contribuir diretamente. Não se trata só de orientação de monografias, esta é uma debilidade enorme do nosso curso. Nós não temos laboratórios, e quando eu falo laboratório, não estou falando de um conjunto de equipamentos, o que nós não temos são grupos de pesquisa fortemente estruturados que possam dar conta de demandas as mais diversas. (PROFESSOR 5, 2010).

A observação acerca da aplicabilidade dos conhecimentos para a produção de novos conhecimentos remete para a compreensão acerca de qualificação proposta por Jobert:

Ser qualificado é ter vencido a prova pela qual a sociedade assegura-se, em um dado momento *in abstracto*, que um indivíduo possui os saberes e as habilidades codificadas para ocupar um posto ou assumir uma função. A qualificação preenche, assim, uma dupla função. Ao empregador e ao usuário, ela oferece uma segurança virtual de êxito da ação que confia a um operador reconhecidamente qualificado. À sociedade em seu conjunto, a hierarquização das qualificações permite dispor de um princípio poderoso e racional de distribuição social dos indivíduos. Desse modo, a qualificação aparece como uma construção social cujo fundamento é o saber, mas um saber relativamente separado de suas condições efetivas e concretas de aplicação. A perspectiva é mais a do emprego que a do trabalho. (2003, p. 222).

Ou seja, a qualificação para contribuir qualitativamente na construção e na consolidação de uma instituição universitária, deve ser acrescida à profissionalização. E este é um processo mais complexo. E os professores aqui discutidos também percorreram e ainda percorrem o caminho da profissionalização.

Perrenoud et al (2003), a partir da obra “A profissionalização dos formadores de professores” sintetizam que no campo dos formadores de professores o conceito de profissionalização tem dois sentidos: “[...] em um sentido forte, é a transformação estrutural de um ofício em profissão; em um sentido menos radical, é uma evolução notável da profissionalidade de uma atividade.” (2003, p. 236).

Os mesmos autores ainda destacam que,

Nos dois casos, trata-se de um processo, de uma dinâmica. Aliás, as duas ideias são articuláveis: a passagem de um ofício a uma profissão é uma transformação particular, porém fundamental, da profissionalidade daqueles que exercem uma atividade: eles mudam de identidade, de nível de competência, de saberes de referência, de relação com os saberes, de

maneira de prestar contas e de desenvolver sua autonomia. (PERRENOUD, et al, 2003, p. 236).

Ao se trazer esta perspectiva para a profissionalização do professor universitário, é necessário considerar que os saberes mobilizados são inerentes às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. E foi neste sentido que os professores protagonistas dos processos de reformas curriculares se mobilizaram. Destaco aqui um trecho da narrativa de um partícipe deste estudo que é ilustrativa.

Mas, o que me fez comprometer-me muito com a Universidade [...] foi o meu mestrado, que a Universidade patrocinou, que a Capes patrocinou, ou seja, eu entrei na Universidade só com a graduação, minha pós-graduação lato sensu foi enquanto eu estava dentro da Universidade, o que eu aprendi sobre a relação professor-aluno foi dentro da Universidade, por isso é que a gente se construiu junto com a Universidade. Depois veio o mestrado que me abriu muito os horizontes, depois a Editora da Universidade que aceitou publicar meus livros, artigos. E eu fui me envolvendo com isso. E agora com o doutorado. Mas, depois que eu passei pela gestão eu percebi que todos nós temos que passar por essa experiência para valorizar cada vez mais a Instituição. Então, foi todo esse conjunto de situações que eu vivi e que estou ainda vivendo na Universidade que me faz assumir de ponta a ponta a Universidade dentro dos meus limites. E se for preciso em algum outro momento, ir para a gestão de novo eu acho que eu vou. (PROFESSOR 6, 2010).

O processo de profissionalização dos sujeitos aqui discutidos é um movimento duplo: de um lado a instituição se consolida como universidade criando suas estruturas para atender as demandas sociais e institucionais; de outro, o sujeito professor universitário se profissionaliza para atender tanto a sua subjetividade, quanto as necessidades institucionais. A própria estrutura que foi sendo construída para organizar a UNEMAT e as atividades inerentes à função docente contribuem/participam dos rumos e formas do processo de qualificação e profissionalização.

Veiga (1998), ao se referir especificamente a profissionalização docente também adota a perspectiva de processo e observa que,

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 76 – 77).

Nesta mesma linha de reflexão, Guimarães (2009), discute a profissionalização docente e argumenta que,

Tratando-se especificamente da situação do professorado brasileiro e expressando uma posição epistemológico-política a respeito da questão, profissionalização docente significa o estabelecimento de um estatuto – não significa um regulamento ou conjunto de regras -, mas ‘a condição’ de um segmento profissional na sociedade. Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: - ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); - à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas...); - à garantia de remuneração condizente; - à jornada de trabalho que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão e, por último, ao vínculo desses trabalhadores a instituições sindicais e associativas. (GUIMARÃES, 2006, p. 132 *apud* GUIMARÃES, 2009, p. 26).

Na trajetória de vinte anos do curso de Pedagogia, todos os aspectos apontados por Guimarães (2009) como constitutivos de um estatuto profissional do professor, foram e ainda estão sendo construídos. Eles repercutem nas condições estruturais e didático-pedagógicas, não só do curso de Pedagogia, mas, da própria UNEMAT; e, principalmente, nos processos de qualificação e a profissionalização docente. Mais uma vez destaco um trecho da narrativa de um professor partícipe deste estudo, que ilustra a repercussão desses processos no cotidiano do curso de Pedagogia:

São quase 20 anos e na trajetória de um curso obviamente há um amadurecimento enorme de uma equipe de professores no processo de qualificação, e isto é muito importante, isto não pode ser desconsiderado em hipótese nenhuma, isto constitui de fato uma equipe de professores, que pode ter um entendimento bem mais profundo do processo educativo. (PROFESSOR 5, 2010).

A partir dos três aspectos que busquei explicitar – forma de contratação, formação acadêmica e atuação profissional anterior ao ingresso na UNEMAT - é possível inferir que os movimentos produzidos pelos professores protagonistas dos processos de reformulação curriculares são resultantes do próprio contexto, que foi se configurando na trajetória dos vinte anos do curso de Pedagogia. Sua configuração constituiu-se de escolhas, do entendimento que a docência é um trabalho interativo e da busca pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento não só da docência universitária, mas também, da pesquisa, da extensão e da gestão, pois, a função do professor universitário extrapola as tarefas inerentes à sala de aula. Ou seja, os movimentos produzidos, expressam as circunstâncias e as condições concretas dadas do trabalho que numa instituição pública são construídas e definidas coletivamente.

5 REFORMULAÇÕES CURRICULARES: DO ESGOTAMENTO DE UM CURRÍCULO A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA

No Brasil, as duas últimas décadas (1990 – 2009) configuram-se como palco de intensas reformas educacionais que afetam, tanto de forma direta como indireta, os cursos de Pedagogia. Essas reformas acontecem sob a égide de um discurso de gestão democrática em todos os níveis e instâncias normativas e deliberativas, de melhoria da qualidade do ensino, de valorização dos profissionais da educação. Enfim, um discurso que constrói uma perspectiva otimista para as reformas e, conseqüentemente, para a educação. Um discurso hoje visto como senso comum, como um processo naturalmente necessário, legitimado tanto pela participação de poucos como pela ausência e até mesmo negligência de muitos.

Apple (2006) fornece argumentos que podem ser usados como lentes para analisar essa perspectiva de naturalização nos processos de reformas. O autor destaca que a educação – que não pode ser pensada/analísada dissociada das esferas sociais mais amplas – vem fazendo uso de uma lógica do modelo sistêmico de gestão que tem implicado no fortalecimento de uma “[...] retórica social conservadora.” (p. 164). E que “[...] as abordagens sistêmicas tentam elaborar uma solução técnica para problemas políticos e de valor.” (APPLE, 2006, p. 164).

Entretanto, quando essa lógica se aplica aos modelos e procedimentos adotados na eliminação do conflito e na solução técnica para problemas políticos, que são inerentes a tais processos, evidenciam-se dificuldades. Pois, “Associar a racionalidade científica ao consenso, contudo, é prestar um desserviço à ciência e demonstra uma profunda má compreensão da história das disciplinas científicas.” (APPLE, 2006, p. 165). Visto que, o conflito e a desordem são “[...] extraordinariamente importantes para impedir a reificação dos padrões de interação institucionais.” (APPLE, 2006, p. 161).

Outro aspecto observado nesse contexto é o sentido das reformas curriculares. “Devemos compreender o sentido dessas reformas se quisermos tomar a decisão de rejeitá-las ou apoiá-las.” (APPLE, 2002, p. 133). Uma vez que as reformas educacionais são geradas no interior das contradições inerentes as

relações econômicas, políticas e culturais e são “[...] geralmente determinadas pelo papel contraditório do Estado.” (APPLE, 2002, p. 136). Ou seja, se trata de uma situação complexa que não se limita às instituições educacionais, envolve também interesses de outros grupos econômicos e sociais.

Esta orientação é reforçada por Popkewitz quando, ao estudar reformas educacionais, observa que:

Seria equivocado, no entanto, ver as atuais reformas como exclusivamente econômicas. A relação, aparentemente clara, entre educação e economia é menos direta do que parece. [...] A relação entre economia e escolarização, no entanto, não é uma correspondência termo-a-termo e sim o resultado de tensões sutis que ocorrem quando a cultura, o trabalho e a política se inter-relacionam. As complexas relações entre padrões culturais, econômicos, políticos e sociais são um elemento-chave na ocorrência de reformas escolares que têm lugar na atualidade. (1997, p. 122).

Portanto, ao se estudar processos de reformas curriculares no curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* Sinop, é prudente considerar que institucionalmente, a UNEMAT é uma universidade pública com autonomia científica e didático-pedagógica e com gestão democrática em todos os níveis hierárquicos de decisão e execução. Além disso, esta instituição também é constitutiva do Estado, e que, portanto, contribui para legitimar reformas tanto aquelas tidas como espetáculos políticos quanto as produzidas, nas relações internas da própria universidade. Ao se considerar tais perspectivas pode-se evitar análises superficiais e aligeiradas de situações tão complexas, uma vez que não se pode desconsiderar que tais processos são frutos de conduções humanas, homens e mulheres no desempenho de suas funções docentes.

Por sua vez, Krahe (2009) a partir de pesquisa comparativa a respeito de reformas curriculares engendradas e levadas a cabo em cursos de Licenciatura em Universidades de dois países - Brasil e Chile, na década de 1990, mostra que a complexidade inerente as relações desses processos, fez com que no interior dos mesmos coexistisse simultaneamente uma disputa às vezes velada e às vezes explícita de duas perspectivas sociais distintas: a racionalidade técnica e a racionalidade prática, crítica e reflexiva. Ou seja,

Nas reformas analisadas encontram-se elementos que indicam a utilização de pressupostos progressistas, como o modelo de integração, de racionalidade prática, convivendo com pressupostos baseados no código de coleção, enraizadas numa racionalidade técnico/instrumental, traços ligados a uma sociedade conservadora. (KRAHE, 2009, p. 171).

Tal afirmação me permite estabelecer que em função da coexistência de racionalidades distintas, processos de reformas curriculares se apresentam aos professores universitários como processos reificados⁵⁷, ou então moldados, ou ainda dialéticos.

As situações que provocam processos de reificação do currículo supõem que este se apresenta ao professor universitário de forma naturalizada. Exemplo desse processo é trabalhado por Popkewitz quando o mesmo indica que a reificação homogeneiza

[...] diferenças e tornam práticas sociais de origem histórica parecerem independentes do tempo e do espaço. A reificação é um elemento conservador: o que existe é feito para parecer natural e inevitável – subsistindo sem interpretações múltiplas, conflitos socioculturais ou interesse social. (1997, p. 184).

Outros processos revelam ações que moldam os currículos às necessidades profissionais pessoais. Ou seja, as reformas se efetivam em função de aspectos pontuais, como a inclusão e/ou exclusão de disciplinas, aumento ou redução de carga horária, em função do quadro de professores “disponível” em determinado contexto e situação.

E quando entendido como um processo dialético supõe movimento contraditório, que pode estrangular a objetividade e a linearidade, fazendo emergir conflitos decorrentes da subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Nesta perspectiva, Sacristán adverte que muitos projetos curriculares podem fracassar “[...] enquanto as atividades metodológicas das aulas não foram mudadas, mantendo-se as mesmas tarefas acadêmicas que vinham sendo praticadas”. (2000b, p. 221). O autor argumenta também que uma reforma ou inovação curricular não se efetiva no currículo oficial, e sim, nas situações reais geradas pelo currículo na ação, que é a

[...] última expressão de seu valor, pois enfim é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (p. 201) [...] Propor inovações pedagógicas aos professores é remover a estrutura do trabalho e conscientizar-se de certas interdependências, já que, em geral, não se trata de simples substituições metodológicas, mas de importantes alterações que devem ser vistas dentro

⁵⁷ Conceito construído a partir da análise de Marx sobre as relações sociais engendradas no capitalismo e sistematizado com maior vigor, por Georg Luckács na *Obra Consciência de Classe*, 1920.

da complexidade dos encargos da função de professor e de acordo com suas possibilidades e obrigações de trabalho. (SACRISTÁN, 2000b, p. 238).

Neste contexto, uma prática inovadora é uma possibilidade real, no entanto entendo também que para se definir como tal, o currículo deve se apresentar como elemento problematizador. Ou seja, um instrumento que permita questionar de forma crítica as bases da sociedade e as relações sociais. Materialmente isto se apresenta na perspectiva prescrita, mas, não se limita a ela. Envolve o processo prático.

Assim, busco apoio na compreensão de que

[...] uma prática inovadora não o é por ter sido pensada do centro para a periferia, mas sim por ter sido trabalhada no contexto institucional das relações, que são relações de poder; uma prática inovadora não o é por introdução acrítica do novo no velho, e sim por guardar o germe da ruptura. (BRAGA, GENRO, LEITE, 1997, p. 32).

Ou seja, “A inovação caracteriza-se na tensão entre regulação e emancipação. A inovação emancipatória constitui-se como ruptura em face do sistema que é conservador e neoliberal.” (BRAGA, GENRO, LEITE, 1997, p. 34). Portanto, supõe outro projeto educacional, orientado por outra concepção de conhecimento.

Nesse sentido, Santos, em contraposição ao projeto educacional moderno, propõe um projeto emancipatório que “[...] consiste em recuperar a capacidade de espanto e indignação e orientá-lo para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.” (1996, p. 17).

O trabalho docente num processo de inovação curricular tem importância capital, pois revela o currículo em ação. E num processo de reformulação curricular, quando coletivo, por ser inerente a sua própria prática, emergem conflitos, interesses e influências que refletem nesse trabalho. O que permite compreender que o currículo por ser uma construção social é *relação de poder*. (SILVA, T. T. 1999, p. 150). Logo, o contexto e o momento histórico, são determinantes na ação dos sujeitos.

A partir destas perspectivas busco no presente capítulo construir uma compreensão acerca das duas reformas curriculares produzidas na trajetória histórica do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*. Somam-se a estes aspectos as narrativas de doze (12) professores do curso geradas por entrevistas, relatórios produzidos por comissões de trabalho no decorrer dos dois momentos de

reformas curriculares e os projetos pedagógicos do curso implantados em 1997 e 2007.

Para tal propósito, o capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira situa o contexto no qual são geradas as primeiras discussões acerca dos currículos dos cursos de graduação da UNEMAT; a segunda e a terceira têm como foco os dois processos de reformas curriculares com a finalidade de compreender como eles foram entendidos e vivenciados pelos professores que deles participaram, que elementos caracterizaram o esgotamento dos projetos curricular e quais demandas ancoraram as proposições de mudanças; a quarta seção apresenta uma síntese reflexiva dos dois processos de reformas curriculares engendrados no curso de Pedagogia do *Campus Sinop*.

5.1 REFORMAS CURRICULARES: UM DESAFIO NO INTERIOR DA UNEMAT

O curso de Pedagogia, referência deste estudo, foi criado em setembro de 1990, início de uma década bastante significativa do ponto de vista político, econômico e social para o Brasil. A sociedade organizada, de vertente popular, buscando materializar e incrementar alguns avanços obtidos no processo constituinte que desaguou, em 1988, na aprovação de uma nova constituição para o país; se defrontou com um projeto de cunho neoliberal, popularizado através do Consenso de Washington, liderado por EUA e Inglaterra, que propunha uma série de ajustes, principalmente aos países pobres, notadamente no que se refere a uma diminuição das responsabilidades do Estado no tocante as necessidades básicas do cidadão, transformando-as em serviços abertos ao mercado. E tal projeto tinha na figura do presidente da república o seu principal porta-voz, que propunha privatizações, terceirizações, abertura comercial, reforma administrativa, da previdência, entre outras. Peroni (2006), neste sentido, observa que

No Plano de Reforma do Estado no Brasil (1995), as políticas sociais foram consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada. As estratégias de reforma do Estado no Brasil são: a privatização, a publicização e a terceirização. (p. 21).

Ressalto isto para observar que, as discussões no interior do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, não se dão desconectadas do contexto global, regional e local. Mesmo porque a educação é uma das áreas tidas como prioritárias nesse conjunto de reformas, materializada através de políticas que visam à criação e implementação de mecanismos de avaliação do sistema educacional, investimento na formação de professores para a educação básica, definição de parâmetros e diretrizes curriculares em todos os níveis e modalidades, criação de fundos de financiamento (Fundef e posteriormente Fundeb), sistemas de bolsas para a educação superior, dentre outras. Enfim, tais políticas têm a LDB, Lei n.º 9.394/96, como um marco oficial. São decorrentes desse processo (abertura política x neo-liberalização) um encadeamento de ações ligadas à abertura política ocorrida na década de 1980, que permitiu retomar numa perspectiva crítica debates acerca da educação nacional. (KRAHE, 2009, p. 162).

Neste sentido, os cursos de pedagogia das instituições de educação superior brasileiras, a partir da década de 1990, intensificaram em seu interior discussões acerca de seus projetos curriculares. E a UNEMAT, instituição que adquiriu o *status* de universidade em 15 de dezembro de 1993, *status* esse consolidado em 1999 com seu primeiro credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, portanto, ainda muito jovem, não se furtou ao desafio de repensar-se, retomando no ano de 1994 uma proposição de revisão curricular lançada ainda em 1990, como uma de suas prioridades, mas, que naquele ano ainda não possuía autonomia pedagógica para tal intento. O reitor desse período, ao retomar a proposição, observou que:

Quando chamamos a discussão da revisão curricular na UNEMAT, tínhamos um claro entendimento sobre as necessidades urgentes da adequação de tais estruturas, mas também um limite real, e então dificilmente ultrapassável, que era o aval final do Conselho Federal de Educação. (MALDONADO, 1995, p. 34).

Entendia ele que as mudanças curriculares eram e são essenciais para promover transformações estruturais mais profundas, tanto na instituição universidade, quanto na sociedade mais ampla.

E assim, em 1994, com as bases legais da UNEMAT redimensionadas, a partir da conquista do *status* de universidade passa a ter autonomia em relação a diversas ações em seu cotidiano, decorrente da autonomia didático-científica,

disciplinar, administrativa e de gestão patrimonial e financeira. Nesse sentido, conforme narrativa de um partícipe deste estudo,

A ideia da reformulação curricular não surgiu separada, como vontade de uma única pessoa. Na verdade, ela encontrou acolhimento numa discussão com a Reitoria da Universidade. Foi uma coisa muito importante porque o Reitor tinha vontade de fazer uma reformulação curricular num conjunto de cursos, mas, isto não ocorreu. Um dos únicos cursos, ou melhor, o único curso no qual ocorreu a reformulação curricular foi o de Pedagogia aqui do Campus de Sinop, mas não para atender uma vontade, a do reitor, e sim, uma vontade coletiva construída por um conjunto de situações que se colocavam e conduziam para se buscar mudanças. (PROFESSOR 11, 2011).

Desta forma, pautando-se na proposição da reitoria, na nova configuração jurídica da instituição, no debate nacional acerca de reformas educacionais, o curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop passa a ter acolhimento de suas discussões internas e oficializa em novembro de 1994, junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE, o primeiro processo⁵⁸ de reformulação curricular, lançando-se ao desafio de discutir em profundidade a formação de pedagogos proposta e efetivada.

5.2 A PRIMEIRA REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Embora os trabalhos tenham sido oficializados no final do ano de 1994, as discussões e questionamentos internos no Departamento de Pedagogia acerca da formação do pedagogo começaram antes, ainda no ano de 1992. O marco inicial de tal discussão foi 1º Encontro Norte Mato-grossense de Pedagogia que teve como temática: *A Educação que interessa à classe popular*⁵⁹, que aconteceu no final desse mesmo ano. O Professor “5”, partícipe desta pesquisa, quando indagado

⁵⁸ A oficialização da primeira reformulação curricular se deu através do Processo n.º 028/94-CONEPE em 09 de novembro de 1994, que aprova o projeto de Reestruturação Curricular, encaminhando pelo Departamento de Pedagogia do *Campus* de Sinop. Esse projeto define dois professores responsáveis para a condução dos trabalhos: Prof. José Carlos Garcia e Prof.^a Claudete Inês Sroczynski. No ano de 1995 o Prof. José Carlos Garcia foi substituído pela Prof.^a Rosane Salete Freytag.

⁵⁹ Esse Encontro foi Coordenado pelo Prof. Aumeri Carlos Bampi, primeiro chefe do Departamento de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* Sinop.

acerca da primeira reformulação curricular destaca que as primeiras discussões tinham como orientação os seguintes questionamentos:

A pessoa se formava em Pedagogia, mas, se formava para que? Então, nós começamos a questionar isso. Para quem? Para que? Para onde? Com quais motivos? Com quais interesses? A isto se somou alunos vindos de diversos movimentos, a ideia da Educação Popular, você tinha, por exemplo, em Colider o movimento do NEP [Núcleo de Educação Permanente destinado a jovens e adultos] e outras situações que foram importantes. (PROFESSOR 5, 2010).

Tais questionamentos balizaram as discussões iniciais que culminaram na elaboração do projeto de Reestruturação Curricular aprovado em 1994. Mas, não foram os únicos. Outros dois elementos participaram da construção das indagações e discussões acerca da formação do pedagogo na interior da UNEMAT *Campus Sinop*. Um foi o documento *UNEMAT: uma universidade para o 3.º milênio*, que agrega diversas proposições da reitoria da UNEMAT, e coloca como desafio a revisão curricular dos cursos de graduação. Esse documento expressa que “Devemos refletir sobre o currículo existente a partir de suas premissas menos óbvias, explicitando-as e deixando evidenciadas suas eventuais falhas ou acertos. A intenção das mudanças deve ser transparente para todos os seus agentes.” (MALDONADO, 1995, p. 54). O documento também traz a argumentação de que

Para chegáramos à discussão curricular é preciso que tenhamos claros os nossos precedentes, entre os quais citaríamos como fundamentais os entornos: ambiental, social, humano e econômico em que se situa cada *campus* e respectivas áreas formativas. (MALDONADO, 1995, p. 56).

O outro elemento que induz o debate aflora do próprio contexto político do país que vivia o auge de seu processo de redemocratização. Conforme destaca o Professor “10”, também participe desta pesquisa:

O início dos anos de 1990, foi um período de mudanças na legislação brasileira, tínhamos uma nova constituição (1988), mas com uma LDB de 1971. Vivíamos um momento de incertezas, devido os choques legais, culturais e sociais. Era uma década de renovação e a educação refletia as mudanças, embora soubéssemos que o curso vigente de pedagogia, num formato conservador, não comportava a educação por nós projetada na academia. (PROFESSOR 10, 2011).

Ou seja, o primeiro movimento com vista à reformulação curricular, numa perspectiva mais ampla, sintetizava aspirações de ordem política, social e cultural, que tinham acolhimento em aspirações de ordem mais localizadas como as institucionais, as pedagógicas e as subjetivas, estas últimas de ordem pessoal e profissional. Portanto, o processo não se instala como espetáculo político nem para

construir uma acomodação, ele tem em sua base necessidades reais e imediatas de mudança.

Neste contexto, a condução dos trabalhos, embora tenha sido atribuída a um grupo pequeno de professores, acabou por envolver um número significativo de docentes, alunos e servidores técnicos do curso de Pedagogia. Envolveu também, assessorias e comunidade externas.

Apesar da participação espontânea em reuniões de trabalho e em debates abertos, a equipe que conduziu a reforma curricular, adotou como mecanismo para envolver um número mais representativo de alunos, um questionário elaborado e direcionado aos mesmos, com o qual se buscou identificar a opinião desses alunos em relação ao curso, com destaque para os seguintes aspectos: as expectativas em relação à formação de pedagogo e as fragilidades e potencialidades do curso.

E esta participação dos alunos, relatada por dois professores, foi decisiva para o processo.

Promovemos reuniões com os acadêmicos para avaliar as deficiências e as necessidades para uma formação eficiente do pedagogo, já que mais de 90 % atuavam em sala de aula e de alguma forma conheciam os espaços escolares e as políticas públicas dos municípios da região e do estado de Mato Grosso, visto que eram profissionais da rede de ensino pública e da privada. (PROFESSOR 10, 2011).

Foi aplicado um questionário para os alunos para saber a opinião deles sobre o curso. O que eles esperavam desse curso? O que poderia ser melhorado? Como melhorar? Muitos alunos responderam esse questionário e esse material ajudou muito. (PROFESSOR 11, 2011).

O resultado dessa participação, que expressou expectativas e experiências dos alunos contribuiu no balizamento das discussões no interior do curso.

Contudo, há que se considerar que, o grau de participação e envolvimento tanto de professores quanto de alunos não foi uma constante. Este aspecto é ressaltado na fala do Professor “12”:

Interessante, pois havia momentos de intensa agitação, tipo “vamos lá”, e também tinha momentos de desânimo, tipo “por quê, não vale a pena” e também, esfriamento do debate. Ou seja, foi um processo de ânimos diversos. Até porque havia outras questões pendentes, como a legalização do curso, que não dependia propriamente do conjunto dos professores do curso; reconhecimento profissional do corpo docente – salário e regime de trabalho – e qualificação necessário dos professores, que não sabíamos exatamente por onde começar e tinha também uma campanha política, ora velada, ora explícita, contra a presença da instituição na região. Logo, com tantos pontos exigindo atenção, nem sempre conseguíamos transformá-los num projeto mais amplo, assim, nem sempre o projeto de reformulação curricular tem e teve prioridade. Isso exigiu estratégias diversas conjugadas. Ora reuniões de trabalho mais pontuais, ora reuniões sindicais com assuntos mesclados, ora encontros

pedagógicos, ora seminários, ora convocações mais incisivas. Em vários momentos, não se tinha certeza de onde chegaríamos e, se chegaríamos a um projeto formalizado. (PROFESSOR 12, 2011).

E considerando que, numa reforma curricular, num primeiro nível, o professor é o sujeito mais afetado; nesta primeira reformulação curricular, mesmo que a motivação de tal movimento tenha sido gestada pelo coletivo de professores no próprio contexto em que o curso está inserido, no percurso vivenciado por eles, entrecruzaram-se interesses e significados muitas vezes antagônicos, exigindo a construção de consensos. Situação esta potencializada pelo processo conflituoso de construção e consolidação de uma universidade. Pois, não se pode perder de vista que na década de 1990, a UNEMAT inicia seu processo de expansão, se torna uma instituição *multi-campi* e conquista seu *status* de universidade. Havia uma necessidade política não só de ser universidade, mas também, de reconhecer-se e ser reconhecida enquanto tal. E neste sentido, a participação e o envolvimento dos professores são afetados em diversos níveis por esse movimento.

É adequado ainda observar com Sacristán (2000b), que sendo o professor o sujeito de primeira ordem na concretização de uma atividade pedagógica relacionada com o currículo - sua construção, planejamento e execução -, numa reforma curricular, que supõe a construção do novo, emergem situações de insegurança, incerteza e desconforto. Uma vez que

Qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento. E é evidente que na assimilação do novo existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e os que a nova proposta lhe sugere. (SACRISTÁN, 2000b, p. 178)

Ou seja, participar e se envolver de forma intensa, implica também, assumir coletivamente as consequências positivas e/ou negativas dos resultados da nova proposta curricular. E conforme narrativa do Professor “12”, descrita acima, não se tinha certeza do êxito e nem da materialização de um novo projeto.

No que se refere à comunidade externa, ela foi representada oficialmente pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT, através da Sub-sede de Sinop que agrega municípios do Polo Regional da Mesorregião Norte Mato-grossense. Entretanto, houve também a participação das Secretarias Municipais de Educação dessa região através de dois mecanismos. O

primeiro foi um questionário elaborado pela equipe responsável pela condução dos trabalhos para fazer um mapeamento das necessidades de formação de professores de cada município, conforme narrativa do Professor “10”:

Elaboramos questionários e encaminhamos via correio as secretarias municipais de educação dos municípios da região norte do mato grosso, a fim de identificar as necessidades de formação docente para então traçar o curso de pedagogia do campus, visto que iria atender a demanda da região. Um dos pontos era a deficiência na formação de professores das séries iniciais, já que o curso do magistério em nível de ensino médio estava em processo de extinção. (PROFESSOR 10, 2011).

O segundo mecanismo se constituiu por convites, tanto para participação em reuniões de trabalho, abertas e ampliadas realizadas no *Campus* de Sinop, quanto para os Encontros Norte Mato-grossense de Pedagogia, que foram promovidos pelo Departamento. Ouvir a comunidade e contar com sua participação constituiu uma das premissas que orientou todo o movimento de reforma curricular. Tal premissa é evidenciada no seguinte depoimento:

Eu vejo que a reforma curricular posta em marcha em 1993, ela tinha este espírito, o espírito de discutir com a comunidade, com a comunidade que faz parte do processo formativo que está sendo protagonista, seja enquanto professor formador ou enquanto aluno. É preciso estabelecer uma nova relação pedagógica, mas, ele participa dessa discussão, ele participa desse processo. Eu vejo isto como um dos pontos, um dos elementos fundamentais para se ter um empoderamento do professor como alguém que entende também do processo de formação que ele vai passar. Então, eu não posso desconsiderar o aluno, eu não posso desconsiderar o funcionário, eu não posso desconsiderar que um processo democrático e participativo é fundamental. (PROFESSOR 5, 2010).

A participação da comunidade interna e externa do Departamento de Pedagogia acrescida às assessorias externas⁶⁰ que acolheram o chamamento para o processo, e ainda, a postura de manter durante o processo todas as reuniões abertas, contribuiu para evitar a superficialidade dos debates e das proposições. Mas, há que se considerar que conforme narrativa do Professor “11”, no decorrer dos trabalhos muitas dificuldades de ordem material e entraves foram vivenciados.

A condução dos trabalhos da reformulação foi complexa. Nosso campus universitário era deficiente nos recursos físicos, matérias e tecnológicos, (computador, havia um único no Departamento de Pedagogia, uma única linha telefônica e exigia-se a autorização para fazer ligações externas, fotocópias havia uma tiragem limitada, não só em decorrência do custo, mas pela precariedade da máquina que era frágil e não podia esquentar; a distância entre os municípios muito grande, não tínhamos carro para transporte, um único carro velho para todo campus. (PROFESSOR 11, 2011).

⁶⁰ Assessorias dos Professores: Dr. Tarso Bonilha Mazzotti da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Dr. Antônio Joaquim Severino da Universidade de São Paulo (atualmente aposentado).

Contudo, esse contexto material e geográfico, que se não foi impeditivo, dificultou os trabalhos, não foi o único elemento que constituiu a complexidade do processo; outros elementos influenciaram e podem ser explicitados da seguinte forma:

- a) Formação dos professores: o quadro docente do curso de Pedagogia não atendia de forma satisfatória aos requisitos básicos para atuar na educação superior:

[...] éramos profissionais com pouca experiência na docência do ensino superior e na pesquisa, havia apenas um mestre no campus, professor Almir, logo as dificuldades eram prementes, mas acreditávamos no nosso trabalho. (PROFESSOR 10, 2011);

- b) Nível de complexidade da construção da forma prescrita de um currículo: Há toda uma implicação de relações de poder, pois, os professores sujeitos envolvidos direta e continuamente, são ativos, com formações culturais e políticas diversas, expressam interesses antagônicos, disputas teóricas e metodológicas, enfim, a elaboração de um projeto pedagógico para formar professores pedagogos gera conflitos, principalmente quando não se tem uma política curricular explícita;

- c) Referência institucional: a forte referência que o Departamento de Pedagogia e o curso possuem para a região de abrangência do *Campus* Universitário de Sinop refletindo nos sistemas educacionais dos municípios, haja vista que:

[...] há que se considerar que esta região é tida como de fronteira e de imigração, logo, formar professores contribui para que as famílias se fixem, pois, há escolas e professores formados para a educação dos filhos. O curso de Pedagogia é extremamente importante para se ter uma perspectiva de futuro, pois, contribui para um refinamento, para a construção de um possível projeto de desenvolvimento da região. (PROFESSOR 12, 2011);

- d) Maturidade Institucional: a condição de universidade jovem da UNEMAT explicita uma certa fragilidade naquilo que diz respeito a um corpo de saberes necessário a superação dos inúmeros desafios sociais que o contexto impunha. Entretanto, institucionalmente ela assume um compromisso político e social de construir-se e consolidar-se como universidade pública e de qualidade valorizando, como indica Maldonado (1995), os saberes das regionalidades mato-grossenses.

- e) Contexto político nacional: o debate nacional acerca da formação de professores que explicitou o dilema das licenciaturas – a dicotomia teoria e prática, ensino e pesquisa, os baixos índices de procura pelos cursos, a

persistência do modelo “3 + 1” – resultou na instalação de fóruns, por parte de algumas instituições de ensino superior, para discutir e deliberar sobre seus problemas e apontar soluções. Como destaca Pereira (2000) “Esses fóruns procuraram discutir os modelos dos cursos de formação de professores em vigor nas universidades com vistas à reformulação dos mesmos.” (p. 64);

- f) Crise de paradigmas: Há no período toda uma proposição/defesa de pautar a formação de professor no paradigma do professor pesquisador – “[...] ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.” (PEREIRA, p. 41, 2000);
- g) Desprestígio da profissão professor: no Mato Grosso a luta pela aprovação de um Plano de Carreira para os profissionais da educação conjuntamente com a re-criação do sistema educacional do estado. (Leis Complementares: 50/98 e 49/98, respectivamente).

No entanto, estes elementos estruturantes, históricos, geográficos, políticos, culturais e econômicos, além de terem contribuído para tornar o processo complexo, pode-se dizer que constituíram a base sob a qual a reforma foi conduzida. Pois, como destaca Popkewitz “São as relações entre os diversos elementos que concedem à reforma a sua significação como prática social.” (1997, p. 31).

Ou seja, as respostas que se buscou construir para as questões inerentes a reforma no currículo do curso de Pedagogia, tanto para as iniciais - “Para quem? Para que? Para onde? Com quais motivos? Com quais interesses?” (PROFESSOR 5, 2010), - quanto às formuladas no decorrer do processo - “Qual formação é necessária? Quais conhecimentos devem constituir o novo currículo? Para qual realidade estamos formando professores pedagogos?” (PROFESSOR 11, 2011) – não se deram dissociadas desta base, pelo contrário, é justamente esta base que tornou possível o processo de reforma.

O projeto curricular que deu início ao curso no ano de 1990 não dava conta de responder aos questionamentos institucionais e políticos acerca da necessidade de ampliar a formação de professores pedagogo na região; e nem aos questionamentos construídos no interior do próprio curso decorrentes do trabalho docente no currículo em ação, desenvolvia-se um curso para formar professores,

mas esse curso não considerava que os alunos já eram em sua grande maioria professores da educação básica.

Em decorrência de tais situações, um desconforto se instalou entre os professores do curso de Pedagogia por não se conseguir dar respostas às necessidades regionais e locais que se anunciavam na área da educação. A esse desconforto foi acrescido o resultado de um levantamento de dados sobre a formação e atuação dos professores da educação básica na região geoe educacional de abrangência da UNEMAT - *Campus* Universitário de Sinop que revelou um quadro desolador e preocupante, com percentuais elevados de professores leigos e professores atuando fora da área de formação. Esse levantamento teve como fonte de informações as Assessorias Pedagógicas e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Juara, Porto dos Gaúchos, Vera, Santa Carmem, Claudia, Alta Floresta, Sorriso, Lucas do Rio Verde e Sinop. Buscou-se conhecer o quadro dos profissionais que atuavam no ensino de primeiro e segundo grau da Rede Pública (estadual e municipal), nos aspectos: Formação Profissional e Área de Atuação. (UNEMAT, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 1997).

O caso implicava no reconhecimento do esgotamento do projeto curricular vigente. Reconhecimento este pautado no fato do curso não atender as necessidades reais da educação básica da região por não conseguir chegar onde estava esse professor que precisava da qualificação; as condições geográficas e estruturais não possibilitavam atraí-lo para o *Campus* Sinop. Ou seja, a educação nesses municípios carecia de mudanças urgentes. E neste sentido, existia uma pressão política por parte dos gestores municipais para que a UNEMAT atendesse às demandas educacionais que tinham como eixo a formação de professores. Também não preenchia as expectativas curriculares de seus alunos, os quais nos primeiros anos do curso, não se limitavam a uma formação profissional inicial, e sim, a construção de respostas para as indagações advindas de suas práticas pedagógicas reais. Pois, como descrito, a grande maioria atuava na condição de professor da educação básica.

Essas reivindicações dos municípios já reconhecidas, tanto no projeto mais amplo da UNEMAT, quanto na política do estado de Mato Grosso, se colocavam em forma de desafio, pois,

Não basta apenas a negação teimosa da situação posta, é preciso avançar no sentido da afirmação de responsabilidades e compromissos, da identificação dos papéis sociais a serem exercitados por cada um de nós e pela instituição como um todo; buscar uma identidade. (MALDONADO, 1995, p. 13).

Uma das respostas dada pela UNEMAT, como um todo, foi iniciar na década de 1990 seu processo de expansão com a criação de cinco *Campi* Universitários⁶¹ em regiões estratégicas do estado, sendo que, conforme observa Gentil (2002) essa política visava democratizar o acesso ao ensino superior e a opção por uma estrutura *multicampi* permitiu atender à demanda social de cada região e mais especificamente a formação de professores para a Educação Básica⁶². Nesse contexto, cada *Campus* pôde articular uma política para atender as demandas de sua abrangência geoeeducacional. O Departamento de Pedagogia do *Campus* Sinop, por sua vez, na perspectiva de fazer avançar sua política de formação de professores, se lança a um trabalho pioneiro na UNEMAT: promover a reforma curricular e ofertar o curso tanto na modalidade regular quanto através de uma modalidade denominada *turma fora de sede*⁶³.

Em relação à política educacional do estado, Gentil (2002) observa que são poucos os registros anteriores a década de 1990, mas, que isso não implica em ausência. Já em relação às décadas posteriores, e aqui o interesse é pelos anos de 1990, período do início da expansão da UNEMAT, a autora destaca que em relação à política educacional

[...] o estado faz questão de ressaltar a Profissionalização do magistério como uma grande preocupação, fruto de discussão nacional sobre a reconceituação da formação profissional e no intuito de participar de uma política global, juntamente com o governo da União e dos Municípios. [...] o estado se dispunha a construir, com seus parceiros, uma proposta que tivesse por base as experiências já realizadas pelas instituições de ensino superior da região (UFMT e UNEMAT) e de acordo com o Plano Decenal de Educação. (GENTIL, 2002, p. 96).

Ou seja, as demandas educacionais dos municípios que constituem o estado de Mato Grosso, encontraram acolhimento tanto na política da UNEMAT como na do

⁶¹ Ano de criação dos cinco *Campi* Universitários: *Campus* de Sinop – 1990, iniciou suas atividades em setembro do mesmo ano; *Campus* de Alta Floresta, *Campus* de Alto Araguaia, *Campus* de Nova Xavantina e *Campus* de Pontes e Lacerda foram criados no ano de 1991 e iniciaram suas atividades no ano de 1992.

⁶² Para maiores detalhes da política da UNEMAT e do Estado de Mato Grosso para a formação de professores para a Educação Básica, ver GENTIL, Heloisa Salles. Dissertação de Mestrado em Educação/UFRGS/2002.

⁶³ Essa modalidade de licenciatura é apresentada no Capítulo 2 desta tese.

estado. A UNEMAT não negou a situação precária da educação e se lançou ao desafio de participar de um projeto social mais amplo para o estado. Pois, ainda conforme argumenta Gentil (2002) para esta Instituição,

Atuar no campo da formação docente acompanhando de perto a demanda apontada pelo estado, isto é, ser o instrumento de efetivação de uma política estadual tem sido característica dessa Universidade. Sua identidade é historicamente marcada tanto pelo trabalho de formação de professores como pela parceria com o Estado. (GENTIL, 2002, p. 99).

Tais desafios impeliam para o reconhecimento do esgotamento do projeto curricular do curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop. Com isso, a reforma curricular aliada a um projeto de universidade⁶⁴ se justificava. Porém, as demandas sociais, políticas e institucionais não eram os únicos indicativos de tal esgotamento.

As expectativas curriculares dos alunos em relação ao curso, que não eram alcançadas, aliadas a uma insatisfação em relação às bases teóricas e metodológicas do curso, expressadas por parte de alguns professores compunha uma demanda pedagógica resultando em mais um indicativo de esgotamento, pois,

O conjunto dos professores do curso, já não se sentia a vontade nem profissionalmente, nem politicamente e nem pedagogicamente executando esse currículo. E os acadêmicos externalizavam de forma mais contundente insatisfações com o curso. Logo, a necessidade de mudança se impunha. (PROFESSOR 12, 2011).

Corroborando com o depoimento acima, o Professor “11” narra que a estrutura curricular apresentava uma orientação técnico/instrumental, com disciplinas hierarquizadas que conflitavam com as discussões da formação de professores da década de 1990, ou seja,

A matriz ou grade curricular que deu início ao curso em 1990 não foi pensada para o Campus de Sinop, foi implantado uma cópia do curso de Pedagogia do Campus de Cáceres que foi criado em 1988 e que já havia se espelhado no curso de Pedagogia da UFMT, pois, ela era a referência de universidade que tínhamos no estado. Mas, o currículo do curso da UFMT ainda era orientado pela legislação da década de 1970 e no início dos anos 90 [1990] ela também estava discutindo o currículo do curso de Pedagogia. E o nosso curso não tinha nenhuma articulação pedagógica. As disciplinas não tinham articulação. (PROFESSOR 11, 2011).

Contribuindo para a reflexão deste processo Krahe (2009), em seu trabalho acerca de reformas curriculares em cursos de licenciatura na década de 1990, argumenta que neste período ainda há um acentuado predomínio do modelo da

⁶⁴ No ano de 1996 a UNEMAT promoveu seu 1º Congresso Interno que definiu seu projeto de universidade no qual ficou estabelecida sua missão, seus referenciais de ação e seu compromisso político, social e cultural para com a sociedade mato-grossense e para com a produção e socialização do conhecimento.

racionalidade técnica nos currículos dos cursos de licenciaturas, incluindo-se cursos de Pedagogia. A autora destaca que

A perspectiva da racionalidade técnica de formação de professores enfatiza a qualificação através do domínio da especialidade, o que supõe aplicar com rigor os pressupostos advindos dos avanços do conhecimento científico de cada área específica de formação, acrescidos aos do conhecimento pedagógico. (KRAHE, 2009, p. 104).

Seguramente o currículo que inaugura o curso de Pedagogia na UNEMAT – *Campus Sinop*, no ano de 1990, possui esta orientação e superar essa racionalidade se constituiu em uma demanda pedagógica assumida pelo coletivo de professores do curso.

Além disto, outros aspectos reforçavam a situação de esgotamento remetendo para: a proposição de habilitações; a dicotomia entre os fundamentos teóricos e a prática pedagógica, a fragilidade dos estágios, e a ausência de uma perspectiva de pesquisa e de um referencial teórico metodológico que fundamentasse a proposição da organização curricular e sua execução.

O curso implantado em 1990 habilitava para a docência com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e para as matérias pedagógicas da formação de professores em nível médio (magistério). Entretanto, nesse período já estava em discussão no estado de Mato Grosso tanto a extinção do curso Magistério (nível médio), quanto uma política para formação de professores no ensino superior. E o coletivo de professores do curso de Pedagogia do *Campus Sinop* abraçou politicamente essa bandeira.

Em relação aos outros três aspectos convém observar que a forma prescrita do primeiro currículo implantado no ano de 1990, limitava-se a especificação das habilitações, o período de funcionamento do curso (noturno), número de vagas anuais (80) e uma listagem de Disciplinas organizadas em oito blocos semestrais que totalizavam 2.540 horas com suas respectivas ementas. Ou seja, um documento que não se constituía em um projeto curricular pedagógico, mas, aceito como tal, pois se constituía numa proposição curricular bastante comum em instituições brasileiras de ensino superior até a década de 1990, em sua maioria, orientado pelo modelo da racionalidade técnica.

Nessa década de 1990, intensificam-se também no Brasil, estudos e discussões em relação à temática *formação docente* que implica no fortalecimento da pesquisa e da produção científica na área.

De acordo com estudos produzidos por Pereira (2000), essa temática, já em debate desde a década de 1970, passa a predominar as discussões e reflexões produzidas em instituições e organizações educacionais, desencadeando o movimento por reformulações dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, construindo-se a crítica ao modelo de formação de professores da racionalidade técnica.

O movimento de superação dessa racionalidade se fortalece na perspectiva da racionalidade prática. Para Pereira,

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. (PEREIRA, 1999, p. 113).

E essa então nova perspectiva, de certa forma foi incorporada nas discussões do processo de reforma curricular aqui discutida. Professores do curso se apoiaram nessa orientação para elaborar um projeto pedagógico potencialmente capaz de superar a dicotomia entre os fundamentos teóricos e a prática pedagógica, a fragilidade e o isolamento dos estágios e construir uma perspectiva teórico-metodológica da e para a organização e execução curricular.

Essa conjugação de situações constituía uma demanda pedagógica muito forte no interior do curso, alimentando internamente o debate, alavancando os trabalhos da reforma curricular, envolvendo professores e alunos do curso de Pedagogia e professores das escolas de educação básica na construção de respostas para as demandas sociais, institucionais e políticas postas pelas reais condições do contexto do curso.

Um dos partícipes desta pesquisa faz a seguinte observação:

A própria condução pela professora Rosane e por ti [professora Claudete] mesma, acho que possibilitou que a comunidade fosse entendendo, fosse compreendendo, os professores fossem participando. Mas, não se tratava de fazer só uma ementa, e sim, entender o significado dentro daquele processo formativo àqueles professores que estavam em

formação. A maioria era professor e já atuava há muito tempo em sala de aula. (PROFESSOR 5, 2010).

A condição de professor da escola básica do estudante do curso de Pedagogia, na primeira década do curso - ou seja, a maioria dos alunos já possuía experiência no magistério, atuando como professores da educação básica⁶⁵ - se apresentou como um grande aliado nas discussões e na elaboração do novo projeto pedagógico para o curso, mas igualmente, um grande desafio.

Tal aliança, alicerçada na riqueza e na diversidade das leituras de realidades escolares promovidas e produzidas por esses alunos-professores, contribuía significativamente na e para a construção de um novo currículo. Não obstante, um desafio se apresentava: muitos desses alunos-professores possuíam longas trajetórias no magistério com concepções cristalizadas acerca da educação, de processos de aprendizagem, de gestão escolar. As tentativas de desconstrução tornaram-se conflituosas, tensas e nem sempre tiveram o êxito desejado.

Havia também o desafio de promover uma formação que provocasse esses alunos-professores para além das experiências já acumuladas, ou seja, dar sentido à formação para além da elevação de nível na carreira do magistério e abrir novas perspectivas de ação na educação.

Há que se destacar que não bastava elaborar um projeto curricular, se fazia necessário compreender *o que, como, para quem* e em *qual contexto* estava sendo construindo esse projeto curricular. Era necessário compreendê-lo em todas as suas dimensões. Pois, só assim seria possível evitar que o trabalho docente não se limitasse a um trabalho mecânico; só assim se poderia avançar e fortalecer a perspectiva de supera o modelo de formação ancorado na racionalidade técnica; só assim se vislumbrava o atendimento às demandas sociais, institucionais, políticas e pedagógicas.

Para responder a tal proposição duas contribuições teóricas foram decisivas: A primeira, através da assessoria direta do Professor Tarso Bonilha Mazzotti e em suas discussões e reflexões sobre o antagonismo presente nos discursos acerca da

⁶⁵ A partir da segunda década do curso (2000), se acentua uma nova configuração do perfil dos alunos do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*: O número de alunos/professores gradativamente se reduz e se intensifica a entrada de alunos mais jovens e em busca de uma profissão.

formação do pedagogo. Este professor, além de sua contribuição teórica⁶⁶, também realizou palestras para professores e alunos do curso de Pedagogia e para a comunidade externa ligada à educação; coordenou estudos em grupos ampliados, e mais pontualmente, orientou à equipe responsável pela condução e sistematização dos trabalhos da reformulação curricular.

Em relação à formação de professores, Mazzotti (1993) constrói suas argumentações evidenciando duas posições antagônicas defendidas por docentes que estudam e trabalham com essa formação.

A posição dos docentes que trabalhando no desenvolvimento de um campo ou área do saber, julgam que o futuro professor não necessita de uma formação diversa da que é fornecida aos demais estudantes da área (bacharéis). Frequentemente apoiam-se na ideia de que um bom pesquisador - no sentido amplo - também é ou pode ser um bom professor. (p. 302).

Os docentes que se dedicam à formação de professores sustentam que o conhecimento a ser ensinado é um meio para se desenvolver os educandos, logo deve ser subordinado às necessidades desse desenvolvimento. Como o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos constitui-se na chave para que o ensino tenha sucesso, afirmam a necessidade de se conhecer o processo pelo qual o educando vai do estado de menor para o de maior conhecimento, entendendo que a matéria de ensino é o meio pelo qual se facilita esse processo. (p. 302-303).

Como já observei em outro trabalho⁶⁷, Mazzotti (1993) enfatiza o antagonismo presente nos discursos e ações referentes à formação de professores, indicando não ser possível uma síntese das duas posições. Mas, orienta que “[...] pelo já conquistado em termos de crítica e avaliação escolar, é possível organizar um trabalho que coordene a prática docente pré-serviço, com a reflexão sobre o processo escolar” (p. 305), e que a formação do professor deve propiciar que seu trabalho, enquanto profissional da educação, se realize com eficiência, eficácia e criticidade, pois é tão valioso para a sociedade quanto o de um pesquisador. O que deve se esperar de um professor é que ele seja capaz de compreender a complexidade das relações e interações que se estabelecem nos processos educativos e que acompanhe e compreenda as pesquisas e avanços da área da educação.

⁶⁶ A contribuição teórica se deu principalmente através do artigo: Formação de Professores: racionalidades em disputa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.

⁶⁷ Dissertação de Mestrado: Formação de Professores: um olhar sobre a pesquisa educacional como espaço curricular em ação – UNEMAT – Sinop/MT, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em 2002.

E a partir de uma construção argumentativa Mazzotti (1993) levanta um questionamento e lança um desafio:

[...] quando se estabelece que a formação do professor deve se centrar no exercício dos atos pedagógicos, instaura-se a prática como educativa por expor os interesses, crenças e condutas dos futuros professores. Crenças, interesses e condutas que precisam ser expostas para serem criticadas à luz de determinadas explicações sobre o fazer educativo. Neste caso, o processo de formação toma a forma de crítica permanente do fazer, alcançando-se o estabelecimento da dúvida teórica que se constitui a característica mais saliente do investigador/pesquisador. Por essa via se alcançaria a síntese entre as racionalidades em oposição? Não sei dizer. Tudo indica que esse processo de dúvida permanente tem um limite bem posto: é preciso realizar o ato educativo, não importa que se tenham dúvidas quanto à melhor maneira de fazê-lo. (MAZZOTTI, 1993, p. 306).

Ancorados também nesses pressupostos, os professores do curso aqui discutido se lançaram ao desafio de construir uma proposta curricular pedagógica, teoricamente com a pretensão de buscar uma síntese das posições antagônicas apontadas por Mazzotti.

Já a segunda contribuição, a do Professor Antônio Joaquim Severino, teve como referência um texto intitulado: *Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador* direcionado a este processo. Sua contribuição aliou-se a primeira por defender a posição de que o professor deve dominar os conhecimentos científicos, pois, os “[...] conteúdos desses conhecimentos constituem mediação insubstituível para que se possa falar de ensino.” (1996, p. 9); além de dominar os saberes específicos da sua área, o professor deve dominar conhecimentos de áreas afins a sua, uma vez que o próprio conhecimento científico conduz e/ou exige isso.

Porém, uma das perspectivas mais relevantes indicada por Severino e que subsidiou a elaboração do novo currículo do curso de Pedagogia, foi que o conhecimento a ser dominado pelo professor não se refere apenas ao conhecimento acumulado enquanto produto pronto e acabado, mas está referido “[...] a processos, ou seja, ao próprio modo de produção dos conhecimentos” (1996, p. 9). E outro, foi a de que “[...] todo conteúdo de saber nada mais é do que o resultado de um processo de construção do conhecimento, razão pela qual o processo de ensino aprendizagem tem de ser necessariamente um processo de pesquisa”. (SEVERINO, 1996, p. 9).

Se as demandas sociais, institucionais políticas e pedagógicas explicitaram o esgotamento do currículo que deu início ao curso em 1990, estas mesmas

demandas, acrescidas às contribuições teóricas, constituíram a base que alicerçou a construção da nova proposta curricular aprovada e implantada em 1997.

5.2.1 O que foi construído no primeiro movimento

No que se refere à aprovação, a proposta curricular foi submetida inicialmente à comunidade acadêmica do próprio curso, mesmo porque, depois de um longo período de discussões, reflexões, proposições e sistematizações, sua aprovação pelos sujeitos envolvidos mais diretamente é que daria legitimidade e o respaldo político necessário para sua defesa nas instâncias superiores constitutivas da estrutura da UNEMAT⁶⁸.

O suporte político constituía-se em elemento importante dado o posicionamento do *Campus* Universitário de Sinop, e mais especificamente do quadro de professores do curso de Pedagogia, contrário a determinadas políticas internas conduzidas pela reitoria. Entretanto, conforme o depoimento abaixo,

A aprovação do projeto até que não foi difícil, pois, compúnhamos um grupo, embora de oposição, mas reconhecidamente responsável com os destinos da universidade e do curso. Além do mais, era um projeto forte, que exigia pessoas atualizadas nos debates sobre educação. Não gostavam da gente, mas, não tinham segurança para questionar o projeto, pois, abririam um debate sobre competências acadêmicas que não era interessante para ninguém. Por outro lado, estávamos respaldados por uma assessoria externa qualificada. E como éramos uma universidade em projeto, todo mundo aprendendo, não estavam em condições de questionar. (PROFESSOR 12, 2011).

Ainda em relação à aprovação da nova proposta curricular, é oportuno destacar que, embora a aprovação pelas instância internas da Instituição tenha atendido às expectativas políticas e pedagógicas da comunidade acadêmica do Departamento de Pedagogia *Campus* Sinop (docentes, discentes e técnicos), pairavam dúvidas em relação ao reconhecimento do curso pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/MT), pois, para alguns professores, com um visão mais conservadora, a mudança estrutural do curso poderia trazer prejuízos.

A nossa decisão de mudar todo o curso causou muita preocupação, porque quando o curso foi criado em 1990, ele recebeu autorização do Conselho Federal de Educação. Mas, como a UNEMAT se tornou universidade em 1993 ela passou para a estrutura do Conselho

⁶⁸ Colegiado de Curso e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE).

Estadual de Educação. E o Conselho demorou muito para iniciar os processos de credenciamento dos cursos. E nós ficamos temerosos com uma mudança tão grande antes do credenciamento. (PROFESSOR 1, 2010).

Entretanto, o curso recebeu seu primeiro credenciamento no ano de 1999 e de acordo com o Relatório do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, a mudança curricular foi considerada adequada, pois, atendia inclusive proposições da nova LDB (9.394/96) que tinha sido aprovada em dezembro de 1996, como por exemplo, a formação de professores para a educação infantil.

A implantação da nova proposta curricular, também não se deu de forma tranqüila. O tensionamento desse movimento pode ser atribuído principalmente a duas situações:

A primeira foi a abertura de duas turmas fora de sede para a qualificação de oitenta (80) professores do município de Cláudia, pois, havia um compromisso político com o município de qualificar esse professores de acordo com a nova proposta curricular. Isso se deu antes de implantar o novo curso na modalidade regular. Pois, o início dos trabalhos com essas turmas foi em dezembro de 1996, antes mesmo de se ter a aprovação na última instância deliberativa da UNEMAT para tal matéria (CONEPE). E muitos professores do curso, discordavam desse encaminhamento.

E a segunda situação de tensionamento relaciona-se à insegurança em relação ao novo, em relação à execução do currículo. Pois exigia uma nova postura, uma nova prática docente.

No aspecto prático, tínhamos muitas dúvidas e medos: será que o pedagogo formado por nós seria capaz de alfabetizar um aluno? Era uma aposta. Temerosa é verdade, mas não podíamos recuar. A grande preocupação era achar o equilíbrio: conteúdo político com habilidades no trato da educação. (PROFESSOR 12, 2011).

Há que se observar também, que o domínio de conteúdos extrapolava o conhecimento inerente à área específica de cada professor, sua participação no curso passou a ser exigida para além de suas Disciplinas, uma vez que a ele foram atribuídas as funções de orientar e avaliar trabalhos produzidos pelos alunos na conclusão do curso. Tais produções traziam concepção de sociedade, de educação, de aprendizagem, de cultura. Enfim, desse professor, o currículo prescrito passou a exigir na ação o conhecimento acerca da formação e do trabalho do pedagogo como um todo. Ou o professor compreendia o que esta fazendo/construindo ou ele agiria mecanicamente.

Frente a qualquer nova proposta de inovação de conteúdos, de procedimentos pedagógicos, ou para dá-los novos valores educativos, o professor ou compreende os novos significados relacionando-os com os que ele tem, ou a proposta será adotada mecanicamente. (SACRISTÁN, 2000b, p. 176).

Uma das críticas atribuídas ao modelo de formação pautado na racionalidade técnica era

[...] a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área de conhecimento específico que se vai ensinar. (PEREIRA, 1999, p. 112).

E, a proposição da proposta curricular construída não era suprimir a perspectiva da racionalidade técnica apenas do projeto curricular, mas, da prática docente. Neste sentido, a narrativa do Professor “5” colabora para se entender que tornar-se professor universitário formador de outros professores exigia mudanças na prática docente.

A gente se deu conta que tinha que se tornar professor formador. Não tinha como fazer isso sem uma reformulação não só no currículo, naquilo que se escreve, tinha que ser na nossa própria prática e houve um avanço enorme quando se inseriu, por exemplo, a ideia de Pesquisa Educacional, porque pesquisar a educação é muito importante, você tentar entender por dentro os problemas que a educação apresenta. (PROFESSOR 5, 2010).

Se, a aprovação e a implantação da nova proposta curricular se constituíram em movimentos conflituosos e tensos, eles não encerraram a participação do professor, ao contrário, sua execução, o currículo em ação, passou a exigir planejamentos e ações docentes coletivas decorrentes do próprio desenho curricular⁶⁹ do curso que propunha um espaço, a Pesquisa Educacional, para a teorização das práticas pedagógicas. Na narrativa do Professor “10”

Acredito que fomos corajosos em traçar um perfil de ensino e pesquisa, diante da nossa formação acadêmica [...] A pesquisa seria o resultado do ensino, os acadêmicos construiriam um projeto já no início do curso e o texto monográfico seria o resultado de observações e investigações elaboradas a partir do trabalho pedagógico. Acreditávamos numa educação construída pela pesquisa, pois as respostas do cotidiano da sala de aula seriam sustentadas e reconstruídas pela pesquisa dos sujeitos envolvidos no espaço escolar. (PROFESSOR 10, 2011).

⁶⁹ Os contornos mais técnicos do desenho curricular definem como carga horária total do curso 3.015 horas, destas, 240 horas são de disciplinas optativas e 450 horas de estágio curricular supervisionado. A carga horária total ficou distribuída em oito (8) semestres, com habilitação para a Docência na Pré-Escola e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com funcionamento noturno, exceto os estágios. O número de vagas semestrais se manteve o mesmo do início do curso, quarenta (40).

Entretanto, esta proposição, embora tenha sido aprovada e implantada, não recebeu adesão unânime. Dois aspectos eram questionados: a complexidade da execução da proposta curricular, que impunha uma nova dinâmica de trabalho docente; a organização do currículo, a partir da Disciplina Pesquisa Educacional como eixo articulador. A proposta explicitava uma formação comprometida social e politicamente, oportunizando ao aluno um espaço no currículo para “[...] refletir a prática pedagógica inserida em seu contexto histórico, social, cultural e econômico, a fim de perceber as diferenças e contradições inerentes ao processo educacional.” (UNEMAT, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 1997), e para tanto, a presença da Disciplina era justificada pela maioria.

O contra-argumento explicitado por alguns professores se ancorava na defesa de uma formação pedagógica mais forte, considerando que a docência se colocava como a base da formação. Destaco dois depoimentos que contribuem para entender a posição desses professores.

A execução dessa proposta foi complexa e exigiu um trabalho intenso dos docentes. Tenho minhas limitações para afirmar os resultados da proposta. Como pedagoga, percebi um foco maior na pesquisa, também era o modelo proposto nas discussões das políticas públicas do país, mas pensando enquanto formação centrada na identidade docente, nossa proposta respondia mais a investigação do que a esfera pedagógica, e habilitávamos para a docência. Talvez as máculas não foram tão visíveis, porque nossos acadêmicos já atuavam na educação, vinham à universidade para a formação acadêmica e pelo incentivo da década de 90, nas políticas sindicais de avanços na carreira. (PROFESSOR 3, 2010).

Havia a preocupação maior com a formação pautada na investigação científica, talvez resultado da formação do quadro docente. Como pedagoga eu sentia a necessidade da formação didático-pedagógico do pedagogo, pois atuariam como professores da educação infantil (naquele momento, pré-escola) e séries iniciais. (PROFESSOR 2, 2010).

Tais contra-argumentos foram silenciados no processo, porém, provisoriamente, uma vez que o debate em relação à formação do professor pedagogo, e conseqüentemente do projeto curricular no interior do curso não se findou com a aprovação e implantação do novo currículo.

Retomo aqui o depoimento do Professor “5” acerca da inserção da Disciplina Pesquisa Educacional. Para ele representou um avanço. Ela foi pensada e proposta como eixo integrador do currículo, presente nos oito semestres do curso, demandava uma nova prática docente e um envolvimento mais intenso por parte do professor com a formação do pedagogo, pois, tinha como função

Promover a teorização da prática pedagógica rompendo a clássica dicotomia teoria - prática, fortalecendo e propiciando os trabalhos atinentes às metodologias e as práticas de ensino, bem como, o contato com a

realidade educacional, buscando sempre sustentação teórica nas disciplinas que constituem os fundamentos da educação, promovendo a integração do conhecimento. (UNEMAT, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 1997, p. 54).

Tal proposição, também tinha como objetivo contribuir na construção de um perfil ao licenciado em Pedagogia. Propunha-se a formação de um profissional

[...] capaz de operacionalizar sua práxis pedagógica, dominando os processos didático-metodológicos e instrumentais contemporâneos, necessários à promoção da construção, criação e reelaboração do conhecimento, considerando-se duas dimensões: a dimensão política na qual o professor deve definir-se como profissional, adotando uma postura que interfira na sociedade. A segunda é a dimensão humana, a qual deve possibilitar ao profissional discernimento do antagonismo da estrutura de classes, sendo sujeito concreto da história, dinâmico, contraditório e promovedor de um processo educacional interacionista. (UNEMAT, UNEMAT, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 1997, p. 52).

O perfil concebido destaca a relevância de se estabelecer no decorrer do curso uma articulação contínua e crescente entre teoria e prática buscando uma formação profissional consistente, competente e comprometida social e politicamente. Como orienta Severino

O investimento na formação profissional não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica [...], ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. (1996, p. 13).

Como destaca Kramer (1993, p. 169) “Toda proposta contém uma aposta.”, neste sentido os professores do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* de Sinop apostaram em uma perspectiva teórica, metodológica e política para formar um professor pedagogo e buscar atender às demandas sociais, institucionais, políticas e pedagógicas que moviam o processo de mudança curricular.

Construiu-se uma lógica de formação. E talvez essa seja uma coisa interessante e bonita, pois, se você perceber que também havia um grupo muito coeso em torno de uma proposta pedagógica, que poderia não ser a melhor do mundo, mas, tinha uma coesão para dar sentido, para dar motivação, por ter um interesse muito explícito que era o tipo de formação que nós queríamos e o tipo de relação pedagógica que nós teríamos dentro de cada sala de aula posteriormente. E houve sim um processo, uma contribuição enorme que a gente pode avaliar pelo conjunto de profissionais que se formaram, quer seja pelo próprio curso regular, ou pelos cursos que foram desenvolvidos com turmas especiais, com propostas de qualificação interinstitucionais que se desenvolveram com municípios, com diversos municípios com turmas fora de sede do Campus. (PROFESSOR 5, 2010).

Os professores não eram vistos e nem se sentiam como meros executores ou consumidor de um currículo, e sim, como planejadores de suas práticas pedagógicas. Mas, retomando Kramer “Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar.” (2003, p. 169). Neste sentido, caminhamos.

5.3 A SEGUNDA REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Oficialmente, a segunda reforma curricular do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop* iniciou em maio de 2004 com a composição, através da Portaria Interna n.º 018, expedida pelo Departamento de Pedagogia, de uma equipe de professores do próprio curso, para conduzir estudos, discussões e análises acerca do currículo do curso com vistas a sua reformulação. Esta equipe constituída inicialmente por dezesseis (16) professores, no decurso dos trabalhos foi sendo reconfigurada com substituições dos mesmos e inclusões de alunos. Como resultado dos trabalhos, no segundo semestre de 2007 foi implantada o novo projeto curricular pedagógico, logo, dez (10) anos após a aprovação e implantação do projeto anterior.

Neste sentido, a questão que se coloca é: Por que o projeto curricular de 1997, resultante de um complexo processo de construção coletiva, conforme demonstrado, já não se sustentava no interior da UNEMAT?

Num primeiro momento há que se dizer que a proposta de 1997 exigia uma avaliação constante, pois trazia inovações que precisavam ser colocadas à prova tanto sob o aspecto institucional quanto sob o aspecto pedagógico. Tal condição não permitiu aos professores do curso uma acomodação pós-reforma, ao contrário, o currículo foi e é uma temática que não se esgota, conforme destaca um professor do curso:

Na realidade o movimento iniciado em 1994 continua. É interessante isto, ele não parou. (PROFESSOR 3, 2010).

E neste processo o debate contínuo acerca do currículo foi sendo alimentado por situações geradas internamente, decorrentes de políticas locais e nacionais, tais como:

- a) O processo de consolidação do status de universidade da UNEMAT;
- b) a política interna da UNEMAT para a qualificação do seu quadro docente (mestrado e doutorado);
- c) a política do estado de Mato Grosso para a formação em serviço de profissionais da educação básica,

- d) a criação e implementação dos sistemas municipais de ensino da região geoeeducacional do *Campus* de Sinop;
- e) a aprovação da LDB n.º 9.394/96 e suas regulamentações;
- f) a proposição de Parâmetros Curriculares para a educação básica e superior;
- g) o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001;
- h) a criação e reformulação do sistema e mecanismos de avaliação da educação (ENC, SAEB, ENEM, ENADE).

Fazendo uma leitura desta configuração, que envolve tanto a política local, quanto nacional, o Professor “5” afirma:

[...] a cada época as próprias reformulação vão se conectando com as políticas públicas nacionais e locais e com as concepções teóricas que estão em voga. (PROFESSOR 5, 2010).

Ou seja, no Departamento de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* Sinop, esse movimento é dinâmico. Na sua trajetória (1990 – 2011), não se identificam períodos longos de acomodações, pois, essa dinâmica de conectar-se às políticas e às discussões teóricas acerca da educação e da formação de professores, tornou-se uma constante. Tal postura é reforçada por um mecanismo da estrutura curricular implantada em 1997 denominado de Seminário de Educação⁷⁰ que implicava na realização semestral de um evento acadêmico, espaço de socialização das produções tanto de alunos quanto de professores do curso. Nesse espaço afluíam debates e reflexões, que forneciam elementos para avaliar o trabalho desenvolvido coletivamente e conseqüentemente, o currículo do curso.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o Brasil passou por uma experiência política e econômica pautada no modelo neoliberal. Modelo este que desmobilizou e fragilizou uma parcela importante dos movimentos populares, além de induzir atitudes individualistas calcadas no senso prático e imediatista. A novidade, misturada com expectativa, foi a posse de um presidente em 2003, oriundo dos movimentos populares, Luis Inácio Lula da Silva, que trazia como projeto político a perspectiva tanto de desconstrução do modelo anterior quanto a construção de um

⁷⁰ No projeto curricular pedagógico inicial o evento foi designado como Seminário de Educação, posteriormente passou a ser designado de Conferência de Educação.

caminho mais democrático e justo do ponto de vista econômico. Tal conjunto se refletia, mesmo que de forma indireta, no cotidiano da UNEMAT.

Ou seja, se por um lado, o próprio currículo de 1997 convidava e forçava a uma avaliação constante, a conjuntura sócio-política do país também assim o exigia, pois novos referenciais políticos e legais eram propostos.

Neste contexto, incluem-se novas orientações para a organização dos cursos que formam professores para a educação básica (Parecer N.º 009/CNE/CP/2001, Resolução CNE/CP n.º 1/2002, Resolução CNE/CP n.º 02/2002, Parecer CNE/CP n.º 05/2005, Resolução CNE/CP n.º 1/2006) com destaque para a definição de diretrizes curriculares nacionais e para os impasses em relação às diretrizes para o curso de Pedagogia e sua aprovação.

E não obstante tais elementos, há também uma nova reconfiguração do corpo docente do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, conforme os dados apresentados nos quadros 10⁷¹ e 11⁷² do capítulo três desta tese, como reflexo da política interna da Instituição. Esta nova configuração caracteriza-se pela elevação no número total de professores, principalmente com contratações temporárias e na qualificação em nível de mestrado do quadro efetivo.

Isto implica em dizer que este contexto constitui uma ambiência potencialmente favorável à proposição de mudanças, que para professores do curso “[...] se justifica a partir de inquietações comuns sentidas pelos docentes e discentes dentro do curso através de reuniões pedagógicas, encontros, seminários e no dia-a-dia junto às salas de aula.” (UNEMAT, Relatório da Comissão de Reformulação Curricular, 2004, p. 2).

Neste sentido, compreendo que a segunda reforma tanto se ancora como pode ser explicada a partir de duas dimensões: a institucional e a pedagógica. Dimensões estas que se entrecruzam e se influenciam mutuamente constituídas pelos seguintes elementos:

⁷¹ Número de professores com contratos temporários e efetivos do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus de Sinop*.

⁷² Titulação dos Professores do Curso de Pedagogia da UNEMAT - *Campus de Sinop*.

- a) Avaliação do curso: o conceito “E” resultante do Exame Nacional de Cursos (provão) do ano de 2003, embora questionado enquanto mecanismo de avaliação;
- b) Conflito nas habilitações: as discussões promovidas por dois Encontros de Educação Infantil⁷³ realizados em 1998 e 1999 indicaram fragilidades na habilitação para a Docência na Pré-Escola, proposta no projeto curricular implantado em 1997 e apontaram para a necessidade de se avançar para uma habilitação para a Docência na Educação Infantil;
- c) Dificuldades de entendimento do projeto curricular: a partir de 2000 o curso passou a contar com 45% de professores com contratos temporários e que, portanto, um número expressivo não havia participado do primeiro processo de reforma curricular e apresentavam dificuldades no entendimento da dinâmica do curso, gerando inseguranças no fazer pedagógico;

Aqui no nosso curso em Sinop. Nós não conseguimos... o aluno não consegue dentro desta estrutura curricular que nós temos dialogar dentro do curso e perceber que o curso é um processo crescente. E não percebendo esse processo crescente desde os fundamentos, das estruturas, das práticas e dos estágios, ele não consegue fazer essa ponte lá na prática que é o estágio, que é o final do curso com aquilo que ele está compreendendo aqui no início dos primeiros semestres. Então, nesta estrutura curricular, não se consegue fazer essa interlocução, dentro das áreas de fundamentos e da própria prática docente. (PROFESSOR 8, 2011).

- d) Política de qualificação de professores: os professores efetivos do curso de Pedagogia do *Campus* Sinop retornaram com um aprofundamento teórico e metodológico, logo, dispostos a aplicá-los no cotidiano de suas atividades profissionais;
- e) Legislação Nacional: a necessidade de atender a legislação em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação de professores para a educação básica e da Resolução do CNE/CP n.º 2/2002 que instituiu a obrigatoriedade de quatro componentes curriculares (conteúdos de

⁷³ 1º Encontro de Educação Infantil: Desafios e Perspectivas.

2º Encontro de Educação Infantil: Ações educativas para atendentes e monitores leigos no espaço das creches.

natureza científico-cultural, estágio curricular supervisionado, práticas e atividades científico-culturais);

Contudo, há que se assinalar que tais elementos se por um lado forçam a reflexão coletiva, por outro lado contribuem para constituir um ambiente de tensão, fragilidade, insegurança e desagregação no interior do curso, apontando para uma nova situação de esgotamento do projeto curricular, que resultou na oficialização em 2004 da segunda reforma curricular.

O primeiro relatório, da equipe de trabalho da segunda reforma curricular, indica o posicionamento dos professores expressando esse ambiente conflituoso:

Entendemos que este curso deve ser repensado e reformulado, tanto pelas mudanças que a legislação nacional indica, como por entendermos com base no nosso trabalho docente junto ao mesmo, que ele apresenta situações de estrangulamentos e fragilidades e a avaliação realizada [ENC – Provão] no ano de 2003 é indicador oficial disto, pois, o conceito atribuído ao Curso foi o conceito “E”. Para isto buscamos organizar um grupo de professores e alunos que se dispusessem estudar a legislação atual acerca da formação de professores bem como da escola básica, espaço de trabalho do Licenciado em Pedagogia. (UNEMAT, Relatório da Comissão de Reformulação Curricular, 2004, p. 3).

Há assim uma clara indicação de que uma nova configuração curricular era desejada e se fazia necessária. No entanto, foram os aspectos legais que preponderaram na decisão de mudança. Como narra o Professor “1”:

A reformulação, eu acho que por força de lei... Foi por força de lei mesmo. [...] A lei ela vai mudando, ela vai mudando e a gente precisa ir se adaptando, se adaptando. [...] a mudança na nova proposta [implantada em 1997] era eminente, tinha que acontecer. Ou melhor, ela já deveria ter acontecido no mandato anterior em 2002, mas não aconteceu. Por mais que tivesse pressão não aconteceu. E então, logo no início do meu mandato [no ano de 2004] o Coordenador do Campus, me chamou na Coordenação e disse: a reformulação curricular é prioridade e você trate de se virar. (PROFESSOR 1, 2010).

Esta perspectiva legalista também é destacada por outro professor:

Nós concluímos o Minter em 2002 [mestrado interinstitucional UFRGS/UNEMAT], e quando retornamos para as atividades no Departamento, já estava acontecendo uma discussão sobre a carga horária do curso e as habilitações. Tinha que mudar o currículo para atender as determinações, as novas normas do Conselho Nacional. E a outra preocupação era o recredenciamento junto ao Conselho Estadual. (PROFESSOR 11, 2011).

Verifica-se assim que é imputada a um fator externo a mudança, sobrepondo um elemento político acadêmico a uma obrigação legal. Tal perspectiva é potencializada pelo coletivo de professores do curso, e neste sentido, escamoteia os elementos que constituem as demandas internas do esgotamento do projeto curricular que também são pessoais - conflitos, fragilidades e inseguranças - e

justifica o discurso pela reforma construindo uma condição menos desconfortável para o quadro de professores. A narrativa do Professor “8” explicita esta leitura:

Eu entendo que tínhamos problemas no nosso curso e precisávamos mudar para resolver, mas, teríamos que mudar de qualquer jeito mesmo, pois a legislação do Conselho Nacional exige mudanças e sem elas não poderíamos resolver nem a renovação do credenciamento junto ao Conselho Estadual. (PROFESSOR 8, 2011).

Entretanto, é relevante considerar que no movimento da segunda reforma curricular desencadeado oficialmente a partir de 2004, o Brasil está vivenciando mudanças estruturais no sistema educacional decorrentes da LDB aprovada em 1996, que implicam de forma incisiva na política curricular do país, e consequentemente na formação de professores.

E a partir de tal conjuntura, a seguinte questão passa a orientar as discussões e proposições nesta área: *que formação nossos professores precisam receber para se avançar qualitativamente na educação básica?* Tal questionamento não obstante pautar os debates acaba por revelar todo um propósito de ampliação de poder de regulação que afetam os desenhos curriculares, mesmo porque como destaca Popkewitz (1997), os textos que expressam orientações legislativas e administrativas revelam-se “[...] como mecanismos significativos de regulação social.” (1997, p. 203), muito embora se deva ressaltar que, a elaboração de tais políticas ocorre em instâncias governamentais com gestão democrática, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação – CNE.

Sacristán contribui para o entendimento de tal situação quando observa:

[...] é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também novas fórmulas para estruturar os currículos. O próprio progresso na formação de esquemas teóricos sobre o currículo, seu modelo e desenvolvimento, tem lugar no debate das reformas curriculares a que se vêem submetidos os sistemas escolares nas últimas décadas. Os momentos de crise, os períodos de reforma, os projetos de inovação, estimulam a discussão sobre os esquemas de racionalização possível que podem guiar as propostas alternativas. A própria teorização sobre o currículo e sua concretização é, em muitos casos, o subproduto indireto das mudanças curriculares que ocorrem por pressões históricas, sociais e econômicas de diversos tipos nos sistemas escolares. (2000b, p. 20).

Com esta linha de argumentação, compreendo que as mudanças estruturais na área educacional não acontecem e não aconteceram indiferentes ao contexto social, político, econômico e cultural do país, ao contrário, são resultantes das relações construídas nesse contexto produzindo novas discussões teóricas e se ancorando nas mesmas. Compreendo também, que o movimento da segunda

reforma curricular no interior do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop* se dá articulado a esse contexto mais amplo assim como seu resultado, pois, como observa Sacristán “Se o currículo [...] é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura.” (2000b, p. 21).

Popkewitz, também contribui com este entendimento ao observar que o currículo em sua forma prescrita não revela apenas informações, ele revela “[...] formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu.” (1997, p. 27). Pois, para este autor o currículo é “[...] uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo.” (p. 186). Neste sentido, é uma construção social, resultante das práticas sociais resultantes das relações existentes entre estrutura, história e epistemologia. (POPKEWITZ, 1997).

O Relatório de 2005, da equipe de trabalho da segunda reforma curricular destaca:

[...] a proposta para o Curso de Pedagogia que vem sendo discutida traz em seu bojo as discussões legais referentes à educação básica, as licenciaturas e propostas nacionais que vem sendo discutidas no âmbito dos cursos de pedagogia e os anseios pedagógicos de acordo com a realidade local e regional em que estamos inseridos. (UNEMAT, Relatório da Comissão de Reformulação Curricular, 2005, p. 4).

Neste sentido, o processo de construção de um novo projeto curricular, tarefa assumida pelos professores do curso de Pedagogia no início da década de 2000, reflete as demandas que indicaram o esgotamento do currículo em vigor, bem como, constitui novas demandas. Ou seja, nas relações que foram sendo construídas pela dinâmica do processo, novos conflitos afloraram, tais como: impasses acerca da pesquisa educacional como eixo articulador do currículo, disputas de espaço e tempo de determinadas áreas e manutenção ou exclusão do currículo optativo.

Oficialmente foram três anos de trabalho intenso (2004 a 2007) e a partir das narrativas dos doze professores que participaram diretamente desta pesquisa, acrescidas ao conteúdo de dois relatórios,⁷⁴ elaborados pelas equipes que coordenaram os trabalhos, é possível identificar três momentos interrelacionados:

⁷⁴ O primeiro relatório de trabalho foi elaborado em dezembro de 2004 e o segundo em novembro de 2005. Para as atividades dos anos subsequentes da reforma a equipe não elaborou relatório, pois, o novo projeto pedagógico já vinha sendo elaborado dispensando a necessidade de relatórios.

legalista, de indefinições e de conclusões. Nos três momentos afloravam conflitos aplacados pela construção de consensos possíveis.

O primeiro foi o legalista já apontando anteriormente, o qual embora tenha se manifestado no decorrer dos três anos, é mais denso e predomina inicialmente.

Então, a primeira coordenadora da equipe, que para mim foi uma protagonista muito especial desse momento, desse processo, ela se preocupava em encher nossos e-mail de documentos e a gente tinha que imprimir estes materiais para estudarmos nas reuniões. Agora, quando nós íamos estudar, nem todo mundo estava com o seu material em mãos, nem todo mundo chegava a tempo. A gente tinha uma quantidade enorme de documentos, documentos que a professora Merion⁷⁵ deixou pra gente. Nós líamos. Nós lemos muita coisa para poder ter base teórica e legal para a reformulação do nosso currículo. (PROFESSOR 6, 2010).

Os estudos de documentos (resoluções, pareceres, instruções normativas) e as discussões de ordem legal foram aprofundadas e não se limitaram a formação de professores pedagogos. Como esclarece o relatório de 2005:

[...] a proposta para o Curso que vem sendo discutida traz em seu bojo as discussões legais referentes à educação básica, as licenciaturas e propostas nacionais que vem sendo debatidas no âmbito dos cursos de pedagogia e os anseios pedagógicos de acordo com a realidade local e regional em que estamos inseridos. (UNEMAT, Relatório da Comissão de Reformulação Curricular, 2005, p. 5).

Entretanto, tais discussões passaram a esbarrar na situação de indefinição das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que só foram aprovadas em maio de 2006.

Nós fizemos todo um levantamento da legislação sobre o curso de Pedagogia, estudamos cartas da Anfope, você inclusive participou de algumas, trouxe algumas cartas do Forundir. Nós pegamos toda a legislação, todas as Resoluções e Diretrizes e fizemos um estudo, porque nós tínhamos um tempo que a gente estudava. Era uma tarde toda e se não me engano era toda semana. Mas, acho que era toda semana quatro horas de estudo. A gente fazia a leitura dos textos e discutia. Exhaustivo. [...] E nessas discussões foi-se um ano e a aprovação das Diretrizes para a Pedagogia só saiu em 2006 e realmente nós tínhamos que fechar um projeto curricular. (PROFESSOR 7, 2011).

Ou seja, a expectativa de concluir uma proposta curricular no ano de 2005 não se efetivou em decorrência da indefinição de aspectos legais, mais precisamente, a não aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

⁷⁵ Professora Dr.^a Merion Campos Bordas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, participou de discussões no interior do curso e assessorou a equipe da segunda reforma curricular.

Havia uma expectativa muito grande com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, pois, havia uma indefinição muito grande do que seria o curso de Pedagogia, quando por fim chegamos ao que hoje temos. (PROFESSOR 4, 2010).

Neste sentido, a reforma curricular passa a vivenciar seu segundo momento, mas, essa nova configuração de indefinições não impediu avanços, mesmo porque, os aspectos legais não esgotavam os estudos e discussões necessários para a construção de um projeto curricular. A equipe de trabalho foi reconfigurada no início de 2005 e elegeu duas tarefas como prioritária: a realização de uma avaliação do curso a partir da visão dos alunos e o aprofundamento do debate sobre os princípios e eixos orientadores do curso de Pedagogia.

Esta avaliação buscou identificar a visão dos alunos sobre nove (9) aspectos do curso: articulação das disciplinas; desenvolvimento das disciplinas; contribuição do curso para a formação docente; pesquisa educacional; práticas de ensino; estágio supervisionado; atividades complementares; calendário, carga horária e horário do curso.

Nós fizemos a proposição de ouvir os alunos, para saber o que os estudantes de pedagogia falavam sobre o curso que tinham. Fizemos um documento norteador, e com este documento nós fomos em cada sala, os alunos liam, respondiam e já devolviam pra nós. Foi feita a tabulação desses dados, e eles foram apresentados em uma das reuniões de trabalho da reestruturação. E um dos aspectos bem mais positivos do curso foi a questão da pesquisa educacional, do momento da pesquisa, mas indicavam a necessidade de se ter momentos importantes para que os professores orientadores pudessem de fato ter tempo para orientar. Ali iniciam as discussões dos Seminários de Orientação. Outra questão era dicotomia teoria e prática, [...] na visão dos alunos, eles tinham a sensação de que primeiro era tudo muito teórico e depois muito prático. E a gente também sentia que não existia a construção de uma práxis pedagógica. Esses foram pontos que apareceram na avaliação. (PROFESSOR 9, 2011).

O resultado dessa avaliação encaminha para a segunda tarefa: aprofundar o debate sobre eixos articuladores do currículo, pois, contribuiu para amenizar um dos conflitos relacionados à Disciplina Pesquisa Educacional como eixo articulador do curso, uma vez que, desde a aprovação do projeto curricular em 1997, que a estabelece como tal, algumas vezes discordantes, que durante o primeiro processo de reforma curricular já manifestavam preocupação é até mesmo resistência com a proposição da formação do professor reflexivo, retomaram o debate durante as reuniões de trabalho. Destaco a visão de dois professores do curso:

Como pedagoga, percebia um foco maior na pesquisa, também era o modelo proposto nas discussões das políticas públicas do país, mas pensando enquanto formação centrada na identidade docente, nossa proposta respondia mais a investigação do que a esfera pedagógica, e habilitávamos para a docência. (PROFESSOR 10, 2011).

O que se percebeu, embora a intencionalidade do curso não fosse essa, muitos alunos tinham mais preocupação com a Pesquisa Educacional e com a monografia, do que com os próprios fazeres do pedagogo. Num primeiro momento nós devemos formar realmente docentes que também devem ser pesquisadores, e, não primeiramente pesquisadores que também são docentes. Então, me parece que essa discussão se polarizou um pouco, ou se bipolarizou. (PROFESSOR 4, 2010).

Entretanto, a avaliação realizada com os alunos, mostrou que um dos aspectos mais fortes e mais positivos do currículo é a Disciplina Pesquisa Educacional que foi pensada e proposta para exercer a mediação nas relações teoria e prática, integrando conhecimentos e teorizando as práticas pedagógicas desencadeadas no currículo em ação. Essa Disciplina como eixo articulador do currículo tem o objetivo de promover atividades para que o aluno do curso de Pedagogia “[...] reflita na e sobre a educação, que aja nos processos educativos, que teorize sua prática pedagógica, os conflitos e a complexidade da educação formal, que observe a singularidade das situações escolares.” (SROCZYNSKI, 2002, p. 101).

Embora este eixo articulador tenha uma função bem definida no currículo e tenha recebido uma avaliação positiva por parte dos alunos, a avaliação também apontou para uma dicotomia teoria – prática. Ou seja, há um distanciamento entre a proposição e a ação, ou ainda, uma dificuldade para se entender e conseqüentemente, se efetivar a proposta curricular na e pela ação docente, situação que coloca em questionamento a Pesquisa Educacional no curso, intensificando nas reuniões de trabalho o debate em relação a possíveis eixos articuladores da nova proposta curricular que se desenhava.

Pra pensar o curso nós montamos um quebra-cabeça [...] e eu lembro que ele tinha que contemplar a prática como componente curricular, os estágios supervisionados e o que nós queríamos muito e que os alunos apontavam como bem positivo, a Pesquisa Educacional. No conjunto do nosso quebra-cabeça este curso então vai ter três momentos importantes [...] que são: leituras de realidades, problematizações e práticas pedagógicas e a elaboração de uma práxis, que seria essas relações teoria e prática nas ações. (PROFESSOR 9, 2011).

Um grande trabalho foi pensar espaços para a articulação curricular. A pesquisa era um espaço que queríamos manter, mas precisávamos construir novos para tentar resolver a dicotomia teoria - prática. (PROFESSOR 12, 2011).

Com estes direcionamentos e com a aprovação⁷⁶ das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em maio de 2006, professores e alunos

⁷⁶ Resolução CNE/CP n.º 1, aprovada em 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ancorada pelos Pareceres: CNE/CP n.º 05/2005 e CNE/CP n.º 03/2006.

passam a vivenciar o terceiro momento: conclusões, com a sistematização final do novo projeto curricular pedagógico.

Entretanto essa equipe que no decorrer dos trabalhos sofreu várias mudanças, através da substituição de professores e alunos, neste terceiro momento passou a enfrentar desistências.

O grupo foi afunilando [...], o grupo se comportou como se fosse uma nave espacial, que conforme vai subindo as pessoas vão se desacoplando. As pessoas que já tinham contribuído foram se afastando, o grupo foi ficando pequeno lá em cima para terminar. (PROFESSOR 1, 2010).

Além desta situação de afastamento de professores e alunos na equipe de trabalho, este terceiro momento é marcado também pelo tensionamento em relação aos seguintes aspectos: entendimento das diretrizes; construção de eixos articuladores do currículo; tempo e espaços das disciplinas e a participação de professores e alunos. É marcado também, pela construção de consensos possíveis e necessários para definição e aprovação de um novo projeto curricular.

A aprovação das diretrizes⁷⁷ que segundo Scheibe (2007) teve uma trajetória longa, também acompanhada pelos professores do curso de Pedagogia aqui discutido, principalmente nos últimos anos, se não trouxe novidades por ter sido construída num consenso possível, trouxe dificuldades na elaboração e definição dos projetos curriculares para os cursos.

Saviani ao examinar as diretrizes observou que

[...] as instituições terão dificuldades quanto ao modo de como devem proceder para organizar o curso de pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional e dar um mínimo de unidade ao referido curso. (SAVIANI, 2008, p. 67).

Na situação específica do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, em que as discussões da reforma curricular já estavam em seu terceiro ano, e um dos entraves era a não aprovação das diretrizes, sua publicação fomentou o avanços dos trabalhos de sistematização do currículo, pois, para o coletivo do curso,

[...] o grande documento guia que nós esperávamos era a Resolução 1 de 15 de maio que traz as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia. [...] E nós a aguardávamos muito. Em função dela nós até atrasamos um pouco algumas coisas. (PROFESSOR 4, 2010).

⁷⁷ O capítulo 2 desta tese traz uma discussão acerca das diretrizes do Curso de Pedagogia.

Entretanto, o atendimento às diretrizes, exigiu que se retomasse a discussão de alguns aspectos, como por exemplo, os eixos articuladores. Na narrativa de um dos professores uma das preocupações geradas a partir do estudo das diretrizes, tanto da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 como do Parecer CNE/CP n.º 5/2006, foi com relação à abrangência da formação proposta:

Para aquilo que essa Resolução 1 de 15 de maio propõe é um super pedagogo. Ele entende de berçário, dos primeiros processos de alfabetização, das séries iniciais, da gestão, dos jovens e adultos, da terceira idade, da educação inclusiva, do campo, da pedagogia empresarial. E nós, de algum modo tentamos colocar tudo isto. Eu não gostaria como existe esse movimento de voltar a quebrar a Pedagogia em vários pedaços, eu concordo que deve haver a Pedagogia e o pedagogo. (PROFESSOR 4, 2010).

Ou seja, como dar conta de uma formação tão complexa e agora também, tão abrangente em apenas quatro anos num curso noturno, no qual a maioria dos estudantes é trabalhadora. “Qual é, pois, o papel das diferentes disciplinas em um curso de Pedagogia que pretende estar sintonizado com as exigências e expectativas desta sociedade do conhecimento? (Relatório, 2005, p. 10). Estas questões passaram a orientar as discussões e foi necessário construir coletivamente respostas dentro de um possível consenso. Tal construção, além de atender às diretrizes se ancorou nas demandas que apontaram o esgotamento do currículo implantado em 1997. Pois, apesar de se ter um predomínio legalista nesta segunda reforma, a equipe não perdia de vista tais demandas.

Com este propósito, este terceiro momento da reforma curricular, resultou na proposição de ampliação dos eixos articuladores do currículo, que até então se limitava a Pesquisa Educacional. Conforme relata o Professor “4”,

[...] havia uma preocupação, porque a Pesquisa Educacional dentro do curso, que muitos a defendem e eu também sempre a defendi, ela se alongava do 1º ao 8º semestre sem interrupção e com uma carga horária extensa. Então, essa foi uma discussão muito cara no curso de Pedagogia e, áreas como Filosofia, Psicologia e Sociologia também tiveram sensível redução dentro do curso, porque o grupo começou a entender que na constituição da formação do pedagogo haveria de se priorizar mais a questão didático-metodológica da essência da formação do pedagogo. [...]. (PROFESSOR 4, 2010).

Este eixo articulador – Pesquisa Educacional -, embora tivesse uma função bem definida na prescrição curricular, apresentava certo distanciamento entre o proposto e o realizado, induzindo à construção de alternativas que pudessem tanto amenizar esse distanciamento, quanto valorizar elementos didático-metodológicos. O Professor “9” destaca:

No plano da nossa discussão, levantamos a questão em relação ao espaço no qual, estudantes e professores conversariam sobre a produção que tiveram no semestre, aí inauguramos as jornadas pedagógicas, que é uma tentativa transdisciplinar. (PROFESSOR 9, 2011).

Ou seja, as Jornadas Pedagógicas⁷⁸ gestadas como espaço curricular, se apresentaram como uma alternativa na organização do currículo para dar respostas às questões acima apontadas, que moviam o debate em relação a formação do professor pedagogo. Tal proposição, amenizou o tensionamento em relação a Pesquisa Educacional. Na visão de um dos professores partícipes desta pesquisa:

A Jornada Pedagógica é uma ideia maravilhosa. (PROFESSOR, 4, 2010).

Entretanto, nesse terceiro momento mais um aspecto provocava forte tensionamento no grupo de professores, não só na equipe oficialmente responsável pela condução dos trabalhos que estava reduzida, mas, em todo quadro efetivo de professores: o tempo e o espaço das disciplinas. Esse aspecto, que implica incisivamente no formato do currículo, exigiu da equipe a ampliação de reuniões de trabalho, pois, as mesmas passaram a contar com uma participação expressiva de professores, para discutir e dirimir conflitos específicos de suas áreas e suas disciplinas a fim de encaminhar a sistematização final do novo projeto.

Sacristán (2000b) mais uma vez contribui para explicar esse forte tensionamento em relação ao tempo e espaço de cada disciplina constitutiva do currículo e compreender o movimento produzido pelos professores em relação a esse aspecto. Para o autor,

O formato curricular é substancial na configuração do currículo, derivando-se dele importantes repercussões na prática. Como se organizam os diversos elementos que compõem o mesmo não é uma mera qualidade sem transcendência ou formal, mas passa a ser parte integrante da mensagem transmitida, projetando-se na prática. (SACRISTÁN, 2000b, p. 74).

Entendo que este elemento - tempo e espaço das disciplinas – é apenas um dos elementos do desenho curricular, mas, a projeção na prática docente revela-se intensa, pois tem implicação direta na organização do trabalho, que por sua vez é organizado e orientado pelo plano de cargos carreira e salário (PCCS). Neste

⁷⁸ Ações planejadas e orientadas por temáticas, articuladas pelo conjunto de professores que desenvolvem seu trabalho pedagógico num respectivo semestre. Tem a função de socializar discussões promovidas e provocadas no acontecimento das aulas, nos estudos teóricos, nas leituras de realidades educacionais, nas problematizações e possíveis construções de intervenções pedagógicas, entrelaçados aos espaços de observações e práticas pedagógicas, nos diversos níveis da educação básica. Elas representam o encontro de experiências, reflexões, descobertas e desafios dos alunos e dos educadores de cada semestre, sendo um espaço que transpassa os muros das salas de aula. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia *Campus Sinop*, 2007, p. 17 – 18).

sentido, considero relevante observar que, no mesmo período em que se encaminhava a segunda reforma curricular do curso de Pedagogia do *Campus Sinop*, a UNEMAT discutia amplamente o plano da carreira docente, que fora aprovado em junho de 2008⁷⁹ com o aumento da carga horária dedicada ao ensino. Por conseguinte, as fronteiras dos dois debates - reforma curricular e alteração do plano de carreira – se tornaram tênues e porosas no interior do curso de Pedagogia, principalmente em relação ao tempo de cada área, de cada disciplina provocando um atravessamento de discursos e interesses.

Entretanto, o tensionamento provocado pelo debate acerca do tempo e espaço das disciplinas, veio acrescido por mais uma motivação, que destoava da ressaltada por Sacristán (2000b), mas, que também projeta-se na prática docente. A motivação acrescida, no caso específico do segundo processo de reforma curricular discutido nesta tese, é decorrente do um caráter individualista do sujeito professor e da sua dificuldade no planejar e agir coletivamente, de discutir um projeto curricular para formar professores não a partir de seu interesse, e sim, a partir de princípios políticos, sociais e culturais.

Destaco posições de três professores em relação a esta situação:

As discussões foram calorosas, porque havia [...] uma preocupação muito grande por parte de alguns professores em perder ou não perder algumas Disciplinas. E na época parecia que esse grupo de professores, alguns poucos professores que demonstravam essa preocupação, só estavam preocupados se iriam ficar sem aula ou não. [...] a disciplina tal vai sumir do currículo ou não vai. (PROFESSOR 2, 2010).

Eu cansei de presenciar discussões dentro do grupo de reestruturação curricular em que professores diziam: não, eu não deixo tirar nenhuma hora da minha disciplina. Não, eu quero X aulas. Não, não e não. O bolso pesa sempre mais. O interesse particular sempre mais. (PROFESSOR 1, 2010).

Quem é que quer ver a sua Disciplina reduzida ao máximo? Se você dá um valor para ela, se você percebe que ela tem um valor fundamental para a construção do conhecimento, para as reflexões da Pedagogia e você vê pessoas que não compreendem Filosofia tirar a Filosofia do currículo e tirar a Sociologia, a Psicologia. E o reflexo disso, eu continuo dizendo, são as monografias truncadas, são TCCs truncados, sem reflexão ampla, sem reflexão teórica sustentável e uma escrita muito superficial. (PROFESSOR 6, 2010).

A defesa pelo trabalho é legítima. Entretanto, pode-se questionar a metodologia e os instrumentos adotados para tal. E neste caso, há um sentimento de posse, há uma posição individualista que se sobrepõe a construção coletiva. Esta

⁷⁹ A Lei Complementar n.º 320, aprovada em 30 de junho de 2008, dispõe sobre a alteração do Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso.

situação exigiu da equipe que conduzia os trabalhos de sistematização do projeto que se desenhava, a construção de uma alternativa que assegurasse tanto os pressupostos em que se ancorava a nova proposição curricular, como o trabalho de todos os professores efetivos.

Por mais que a gente quisesse fugir dessa necessidade de você contemplar os interesses dos professores, em função de áreas de concurso, nós conseguimos fazer a reestruturação e, vamos dizer assim, não comprometer o curso por causa da grande quantidade de professores efetivos que nós temos. Então se alguém disser: Foram compadres ou foram corporativos, eu digo: Não, não fomos. Tanto é que há professores sobrando, inclusive professores que participaram e votaram a favor da proposta e sabiam que tinham perdido Disciplinas. Até porque tem o entendimento maduro de que não lhes pertence a Disciplina, pertence a Universidade. Mas, isto pesa, isto tenciona. [...] Exerce uma pressão. Eu não me imagino aprovando uma adequação curricular que tirasse professores do quadro e abria para outros. Eu não me imagino fazendo isso, a menos que fosse extremamente necessário. (PROFESSOR 4, 2010).

O tensionamento aflorou também em situações de remanejamento e na valorização de determinadas áreas de atuação docente:

Eu acho que a minha área de concurso que é Metodologia de Ensino, ficou prejudicada. Ficou prejudicada. Até porque por conta da reestruturação curricular a gente precisou mexer no quadro de professores. E eu saí. Eu tive que sair. Sobrou pra mim. Eu tive que sair da área da Metodologia e ir para a área do Estágio. (PROFESSOR 1, 2010).

Então, você vai perceber que tinham Disciplinas voltadas para Educação Infantil que a carga horária foi ampliada e foram criadas outras Disciplinas com esse teor – voltadas para a Educação Infantil, para a Legislação Infantil – em detrimento, de outras, diminuindo principalmente as Disciplinas epistemológicas, a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia. (PROFESSOR 6, 2010).

Se nós olhávamos com cuidado, isso gerou muita polêmica, muita discussão, inclusive em alguns momentos a gente se alterava, porque todo mundo achava que era um curso de Pedagogia totalmente preocupado, exclusivamente com as questões da infância. E não é só isso, pois, o curso de Pedagogia precisa ser muito amplo. (PROFESSOR 6, 2010).

A situação de remanejamento envolveu um número reduzido de professores do quadro efetivo do curso, mas as alternativas construídas foram negociadas coletivamente e sem prejuízos pessoais e para o curso. Entretanto, proposições foram silenciadas e o desconforto em relação à valorização de determinadas áreas não foi dirimido. Os impasses foram resolvidos, mas, o desconforto permaneceu.

Um último aspecto é necessário ressaltar em relação a esse terceiro momento da reforma curricular que foi conflituoso, emergindo contradições, mas, possibilitando diálogos mais densos conduziu e um maior e melhor entendimento acerca do curso de Pedagogia, ele se refere às disciplinas optativas presentes no projeto curricular aprovado em 1997. Este elemento do currículo prescrito possibilitava ao aluno do curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus Sinop,

escolhas em relação a uma parcela da carga horária (240 horas) do curso de sua formação⁸⁰. Nas reuniões de trabalho, os professores argumentavam que como as diretrizes curriculares apontavam para uma formação bastante ampla, se mostrava adequado incorporar essas disciplinas no currículo regular. Trago a narrativa de dois professores sobre esta decisão:

Nós tínhamos toda a discussão da EJA, da Educação Especial que no curso de Pedagogia que nós estávamos reformulado, ele tinha enquanto Disciplinas Optativas e nós – todos os professores - entendíamos que elas deveriam fazer parte da grade como Disciplinas obrigatórias e não mais como Optativas. E com a aprovação das Diretrizes isso também recebeu sustentação. Eu acho que foi um processo muito rico, mas bastante tumultuado. [...] Rico no sentido das discussões. Eu acho que os professores se envolveram, eles discutiram. O grupo que estava ali conseguiu ter um amadurecimento um pouco maior do que é o curso de Pedagogia. Porque o curso de Pedagogia é formado por professores de diferentes áreas [tumultuado] porque alguns não entendiam alguns aspectos pedagógicos. (PROFESSOR 7, 2011).

Eu acho que acabar com o currículo optativo foi uma perda. Porque eu acho que as optativas eles despertavam muitos alunos, na época era muito comum e ainda hoje você tem alunos no curso, que estão há seis anos no curso que falam: olha foi quando eu fiz uma optativa que eu decidi o que eu queria pesquisar. Todo curso deve oferecer algo além, até em função disto é que existem as Atividades Complementares, porque a ideia da Atividade Complementar seria a de que o aluno inclusive saísse do lugar onde estuda para buscar novos e outros olhares. E as Optativas faziam isso muito bem. (PROFESSOR 4, 2010).

As disciplinas optativas tinham como objetivo aprofundar e alargar conhecimentos relativos à área de atuação do pedagogo, sua dinâmica propiciava mobilidade na constituição de grupos com alunos de diversos semestres, promovendo inclusive, uma maior integração no curso. Entretanto, a posição de integrar parte das disciplinas optativas no currículo obrigatório foi construída coletivamente, inclusive com a participação de alunos.

Os três momentos da segunda reforma curricular - legalista, de indefinições e de conclusões – constituídos por conflitos, contradições, lutas e acomodações provisórias principalmente em relação a saberes, tempos e espaços curriculares, que resultaram na construção de um novo projeto curricular para o curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, foram produzido coletivamente.

Portanto, a participação de professores e alunos, aqui entendidos como sujeitos sociais e históricos, tornou-se determinante para o movimento de desconstrução e construção de um currículo.

⁸⁰ O currículo optativo era constituído por vinte (20) disciplinas, todas de 60 horas. Os alunos cursavam no mínimo quatro disciplinas no decorrer do curso e o máximo ficava a critério de cada aluno.

A partir das narrativas dos professores partícipes desta pesquisa a condução dos trabalhos tanto pela equipe inicial constituída apenas por professores, como as demais configurações que tiveram a participação de alunos, se deu de forma aberta possibilitando participação efetiva dos interessados. Um dos professores enfatiza tal situação:

O processo só não foi uma democracia perfeita devido à baixa participação dos alunos, mas, no que diz respeito a espaços, eles foram oportunizados. Havia comissões grandes, com quase a metade dos professores do Departamento e ainda assim, elas eram abertas, com reuniões públicas todas as quartas-feiras para quem quisesse participar. E aquilo foi se arrastando por anos. Havia acadêmicos que participaram intensamente dessa discussão do começo ao fim. Mas, a participação acadêmica [em relação ao número de alunos] não foi tão intensa. Mas, não faltou espaço, não faltaram oportunidades para se discutir. (PROFESSOR 4, 2010).

Como acontece com quase todo espaço aberto de debate, este também não foi tranquilo e coube ao coordenador da equipe aplacar conflitos e conduzir possíveis consensos. Porém, tais conflitos devem ser entendidos numa perspectiva de positividade, pois, com base nas discussões de Apple “Os conflitos são os produtos sistemáticos da estrutura mutante de uma sociedade [...]” (2006, p. 140) e ainda, fundamentado-se em Marx, o autor destaca que “[...] a maior fonte de mudança e inovação é o conflito interno.” (p. 140).

O conflito mais evidente em relação à participação aflorou de aspectos aparentemente simples: cumprimento de horários e tarefas.

A situação mais desagradável que acontecia é que quando nós já havíamos feito, por exemplo, uma discussão ferrenha, [...] e quando a gente estava chegando num acordo apareciam, já quase as 5 horas, colegas que destoavam de tudo, não concordavam com nada, queriam que fosse relatado tudo o que havia sido discutido no dia. A professora que coordenava, de forma muito educada fazia uma explanação geral, e essas pessoas não concordavam, aí saíamos das reuniões sem fechar nada e muitas vezes chateados. Vamos para outra semana. E assim sucessivamente. (PROFESSOR 6, 2010).

Alguns participavam de algumas reuniões chaves e uma das questões que irritava muito era aquele professor que não vinha e quando vinha queria retomar tudo e emperrar todo o processo. O pessoal acabava se enfurecendo. Então, decidimos que quem não viesse, se viesse daqui a cinco ou seis reuniões não iria se retomar nada de jeito nenhum. Mandava-se ele fazer o “dever de casa”. (PROFESSOR 7, 2011).

Entretanto, para um grupo de professores, organizar e promover reuniões semanais sistemáticas de estudo, por mais de três anos, embora movidos por uma necessidade de mudança sentida e construída coletivamente, não se revelou uma tarefa fácil,

[...] ele foi muito longo, muito traumático para todos os professores a ponto de nós chegarmos numa situação de cansaço... nós acabamos chegando no limite até do estresse

com relação a reuniões, a trabalhos. Aprovam-se ideias e logo em seguida aquelas já não serviam mais. (PROFESSOR 4, 2010).

Como aponta Apple o professor tem vivenciado nas últimas décadas um processo de intensificação de seu trabalho

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. [...] Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (1995, p. 39).

Ou seja, esse processo tem atuado de forma incisiva no tempo, e este, o tempo, torna-se um tirano⁸¹ na vida dos profissionais da educação e mais especificamente, na vida dos professores, impactando inclusive, as interações profissionais, de amizade e familiares.

Esse movimento de construção e desconstrução para a busca de consensos foi uma constante, mas, para além das dificuldades, este processo também gerou situações positivas, tais como, aproximações e aprendizagens.

Esse processo foi um tempo muito lindo no nosso curso, porque a gente tinha um encontro sistematizado, a gente registrava as nossas ações, nós tínhamos um desejo legal no grupo, no conjunto. E isso unia o curso. (PROFESSOR 9, 2011).

Fomos construindo, fizemos todo aquele processo de ouvir os alunos, até foi feita uma avaliação para saber sobre como estavam cada uma das Disciplinas no Curso. Foi um movimento grande. Um grande movimento. E o que eu achei também importante, foi que a gente foi percebendo pelas análises, pelas discussões calorosas que a gente desenvolvia naquelas reuniões, o crescimento nosso sabe. Eu cresci muito com aquelas discussões, porque as vezes alguma coisa que passava despercebida para mim e na fala de algum colega acabava me chamando atenção. (PROFESSOR 2, 2010).

Estes três momentos - legalistas, de indefinições e de conclusões – aqui explicitados permitem inferir que a construção e desconstrução de um currículo se dá por sujeitos sociais e históricos em contextos específicos, e, que portanto, um projeto curricular pedagógico produzido nesse movimento é provisório. Pois, entendo com Popkewitz que “O currículo expressa conjuntos de relações sociais e estruturais através dos próprios padrões de comunicação sobre os quais é formulado.” (1997, p. 30), e por tais relações serem dinâmicas imprimem novas formulações.

⁸¹ Andy Hargreaves (2004), ao discutir o papel do professor na sociedade do conhecimento, fala do tempo como tirano.

5.3.1 O que foi construído no segundo movimento

O projeto curricular pedagógico construído no e pelo movimento da segunda reforma curricular também foi inicialmente submetido à aprovação da comunidade acadêmica do próprio curso. Ato que agrega legitimidade, atende às normas internas da universidade e desencadeia o processo de submissão às instâncias colegiadas superiores. Nessas instâncias⁸², o projeto não encontrou resistência para a aprovação, como consequência de uma das suas orientações, a legalista recebendo inclusive, apoio técnico da equipe da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Considero pertinente observar que, essa tendência não se limitou a um movimento no interior do curso de pedagogia do *Campus* de Sinop; a UNEMAT como um todo passou a vivenciar essa propensão, principalmente a partir da década inicial de 2000, como reflexo de ações direcionadas a consolidação de seu *status* como universidade.

A aprovação final do currículo se deu em 2007 e sua implantação, no segundo semestre daquele mesmo ano, inaugurou um novo período para o curso de Pedagogia. Muito embora seu processo de elaboração tenha sido longo e aberto a toda comunidade interna do curso, sua implantação demandou e ainda demanda discussões no curso.

Tão logo aprova o curso e a gente implementa o curso, [...] começam a voltar alguns professores que estavam afastados para qualificação. Eles chegam com mil vãos que fizeram lá fora, excelentes, mas, não chegam na leitura, no estudo do projeto curricular e apresentam resistência para fazer isso, para fazer esse trabalho. (PROFESSOR 9, 2011).

Ou seja, o movimento de professores afastados para qualificação no período em que ocorreram as discussões da segunda reforma (2004/2007) foi expressivo, inclusive, com o maior número de professores contratados temporariamente da história do curso. Esta situação repercutiu negativamente no processo de implantação do novo projeto curricular, uma vez que o reconhecimento e a aceitação são necessários para a legitimação e o êxito da proposta, demandando predisposição pessoal para entender que as mudanças ocorridas no currículo são

⁸² Colegiado do Curso de Pedagogia, Colegiado Superior do *Campus* e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE.

resultantes de construções sociais. Sem este entendimento, os professores passam a trabalhar como meros executores. O depoimento a seguir ilustra tal situação:

Vários professores do nosso curso estavam se qualificando e quando retornaram eu não sei o que aconteceu... mas, a gente percebia críticas em relação a carga horária: porque está com tantas horas? Porque essa carga horária? O que aconteceu? Por mais que a Coordenadora da equipe da reforma curricular tenha feito várias reuniões para explicar e depois o Coordenador do curso também, mas parecia ainda persistir uma certa resistência com relação as mudanças. E eu acredito que ainda haja. (PROFESSOR 11, 2011).

Há que se considerar também, que após a aprovação do projeto curricular, além do retorno dos professores que se encontravam afastados, novos afastamentos ocorreram e geraram mais contratações temporárias incidindo no aumento de professores que não participaram da construção do currículo e em muitas situações se colocando como meros executores, atitude que fragiliza o projeto pedagógico.

Busco novamente Sacristán (2000b) que contribui para compreender que a ação e mediação do professor podem provocar distorções entre o concebido e o realizado, pois, a mediação docente se dá sob influências dos contextos e da própria formação do professor. E “[...] para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade.” (SACRISTÁN, 2000b, p. 129)

Neste sentido, para que o projeto curricular pedagógico aprovado em 2007 tenha êxito, a prática docente deve ser orientada pelos pressupostos filosóficos, sociológicos e didático-metodológicos que o ancoram, e pela própria história de sua construção. Isto requer reconhecimento e legitimação por parte do professor universitário, requer a ressignificação da mudança.

Concordando com Kramer (2003) que uma proposta pedagógica é construída no caminhar, a aprovação e implantação do projeto curricular pedagógico, aqui discutido, não supõe conclusão, pois, sua implementação continua a exigir dos professores do curso de Pedagogia envolvimento intenso com a formação do pedagogo que extrapola as fronteiras disciplinares e imprime uma nova dinâmica no trabalho docente.

Para desenvolver este projeto, ou seja, para o currículo em ação, tornam-se imperativos planejamentos e ações coletivas, pois, o desenho curricular⁸³ estabelece seis espaços articuladores da formação do pedagogo: jornadas pedagógicas; pesquisa educacional; práticas de ensino; estágios curriculares supervisionados; estudos teóricos; trabalho pedagógico. Estes espaços implicam em novos modos de relações no trabalho docente, pois,

[...] é necessário gestar ambiências no currículo em ação, com professores e alunos, para problematizar, provocar práxis educativas e reflexões acerca dos saberes docentes, da escola de educação básica, da participação e gestão de processos educativos, dos conhecimentos escolares, da educação para e na cidadania; do valor da pesquisa no ensino e das problemáticas educacionais atuais. (UNEMAT, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia *Campus Sinop*, 2007, p. 17).

Entretanto, as Jornadas Pedagógicas são concebidas como eixos articuladores dos demais espaços curriculares, uma vez que compreendem:

Ações planejadas e orientadas por temáticas, articuladas pelo conjunto de professores que desenvolvem seu trabalho pedagógico num respectivo semestre. Tem a função de socializar discussões promovidas e provocadas no acontecimento das aulas, nos estudos teóricos, nas leituras de realidades educacionais, nas problematizações e possíveis construções de intervenções pedagógicas, entrelaçados aos espaços de observações e práticas pedagógicas, nos diversos níveis da educação básica. Elas representam o encontro de experiências, reflexões, descobertas e desafios dos alunos e dos educadores de cada semestre, sendo um espaço que transpassa os muros das salas de aula. (UNEMAT, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia *Campus Sinop*, 2007, p. 17 – 18).

E este tem sido o ponto vulnerável no curso, uma vez que entre o concebido e o executado os professores têm vivenciado desacordos, ausências de entendimentos, distorções e acomodações. Destaco aqui dois depoimentos que contribuem para ilustrar estas situações no interior do curso.

Como este novo currículo algumas coisas boas começaram a acontecer, como por exemplo, as Jornadas Pedagógicas. O que eu sentia muito no curso de Pedagogia e me incomodava [...] é essa questão trabalhar de forma fragmentada – eu entro na sala e trabalho minha Disciplina, você entra e trabalha a sua – este trabalho fragmentado não é bom para a

⁸³ Os contornos mais técnicos do desenho curricular definem como carga horária total do curso 3.545 horas, destas 1.920 horas de aulas teóricas, 765 horas de práticas, 570 horas de estágio curricular supervisionado, 45 horas de aulas laboratoriais, 45 horas de pesquisa de campo e 200 horas de atividades complementares. A carga horária total ficou distribuída em oito (8) semestres, com funcionamento noturno, exceto estágios. O número de vagas semestrais permanece o mesmo do início do curso quarenta (40) vagas.

formação do acadêmico, do pedagogo. E com as Jornadas Pedagógicas a gente passou a ter pelo menos uma preocupação para que os professores de cada semestre se organizem para conhecer o que cada um está desenvolvendo naquele semestre. (PROFESSOR 11, 2010).

Porque se alguma coisa que não está dando certo nesse curso, das que não estão dando certo e que eu constatei, foi muito mais pela falta de envolvimento e compreensão dos professores do que propriamente da dinâmica que é oferecida no próprio curso. Como por exemplo, as Jornadas Pedagógicas, que é o tendão de Aquiles principal do curso. E no que compete aos professores, eles não se envolvem diretamente na Jornada Pedagógica. [...] as Jornadas prevêm 10% de dedicação em cada Disciplina, por cada professor, para a constituição de um evento no final do semestre que promove uma verdadeira interação entre todas as Disciplinas. Ou seja, uma ação interdisciplinar. É por isso que ela tem temas amplos. Por exemplo, no primeiro semestre o tema é Leituras de Realidades. Em que contribuíram as áreas de atuação no primeiro semestre para fazer leituras da realidade da pedagogia? E isto não tem acontecido fortemente. Acontece por iniciativa de um ou de outro professor, mas, não como uma ação do grupo de professores da Pedagogia. (PROFESSOR 4, 2010).

Para se efetivar, no currículo em ação, as proposições das Jornadas Pedagógicas como eixo articulador dos demais espaços curriculares, professores e alunos devem assumir um compromisso político, epistemológico e pedagógico no planejamento e na execução das tarefas inerentes às mesmas. Conforme indica o projeto curricular, o pedagogo em formação tem este espaço para promover a compreensão da educação como uma produção humana em espaços escolares e não escolares. Mas, é a ação docente que materializa tais espaços, e ela se dá a partir da interpretação que o professor faz às prescrições curriculares.

Estas prescrições além de organizarem os mais variados elementos constitutivos de um projeto curricular (conteúdos, orientações metodológicas, critérios de avaliação, etc.), estabelecem também um perfil profissional ao egresso. E o perfil que se busca construir para o profissional pedagogo está ancorado na docência, ou seja, “Espera-se o egresso do curso seja antes de tudo, um professor.” (UNEMAT, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia *Campus Sinop*, 2007, p. 33). Contudo, um professor reflexivo, pesquisador e educador na gestão e docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, considero prudente observar que ao produzir uma discussão acerca do regresso dos professores neste início de século (XXI) ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas, Nóvoa (2011) constrói uma crítica em relação aos estudos, debates e publicações relativas a perspectiva de professor reflexivo, por entender que além do fato de que tal orientação pouco tem sido materializada na prática, as poucas experiências concretas são pouco divulgadas.

Para o autor é preciso ter uma maior presença da profissão professor na formação e reduzir a “[...] distância que separa o excesso dos discursos da pobreza das práticas.” (p. 24).

Ou seja, cabe aos professores universitários assumir um compromisso de promover um encontro entre o prescrito e o realizado. Pois, como destaca Nóvoa “[...] não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.” (2011, p. 22).

Ainda conforme o projeto curricular do curso referência deste estudo, não basta ao profissional pedagogo ter conhecimento sobre o seu trabalho é fundamental que saiba mobilizar, transformar e produzir conhecimentos. Espera-se que esse profissional tenha condições de:

[...] diagnosticar e atuar na heterogeneidade do campo de trabalho caracterizado, por um lado, pela pulverização dos conhecimentos, por outro, pelos múltiplos locais para o exercício profissional: escolas, empresas, sindicatos, movimentos sociais, hospitais, etc. Necessita ainda, ser capaz de coordenar a busca, participativa, de alternativas de ação. [...] Impõe-se, também a este profissional uma postura constante de novas contribuições teórico-práticas na área da educação. Este perfil de quem considera o estudo como parte de sua profissão, deverá somar-se a uma atitude ativa de recriação de conhecimentos, de investigação da própria prática, de atenção crítica à realidade sociocultural que o cerca. (UNEMAT, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia *Campus Sinop*, 2007, p. 33).

Neste sentido, a formação do pedagogo proposta no projeto curricular pedagógico implantado em 2007, contém uma aposta, no entanto, como argumenta Sacristán (2000b) uma nova proposta que se busca implantar passa, na prática pela significação e interpretação dos professores, ela recebe uma personalização na prática. Adverte também que,

É evidente que na assimilação do novo existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e os que a nova proposta lhe sugere. (2000b, p. 178).

Portanto, o que foi construído como projeto curricular pedagógico no curso em questão, ao ser transferido para a prática evidencia fragilidades e potencialidades provocando novos movimentos de reflexões, discussões, acomodações e proposições.

5.4 TERCEIRA APROXIMAÇÃO

Busquei neste capítulo, construir uma revisão compreensiva acerca dos dois processos de reformas curriculares engendrados pelo curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop* no período de 1990 a 2010, a partir da empiria constituída por narrativas de professores do curso, relatórios de comissões/equipes de trabalho, documentos institucionais e de uma orientação teórica e metodológica fundada na perspectiva crítica.

Tal proposição foi orientada por três questões relativas aos dois processos de reformas curriculares: que elementos caracterizaram o esgotamento do projeto curricular? Quais demandas ancoraram as proposições de mudanças? Como os professores entenderam e vivenciaram tais processos?

Em relação a elementos que caracterizam o esgotamento de uma proposta curricular, no caso em estudo, tanto no que se refere ao primeiro currículo implantado em 1990, que deu início ao curso, quanto ao implantado em 1997, fruto da primeira reforma, a insatisfação dos professores em relação à formação de pedagogos proposta e efetivada, apresenta-se como provocadora de questionamentos que induzem a identificação de possíveis elementos indicadores de esgotamento. Pois, o professor é o sujeito de primeira ordem na execução de um currículo.

Nas duas situações de reformas, os questionamentos individuais e/ou construídos coletivamente indicaram que o esgotamento dos projetos curriculares se assentou na fragilidade e até mesmo na incapacidade de respostas e atendimento às demandas sociais, políticas, institucionais, culturais e pedagógicas da área educacional, decorrentes do movimento interno da própria UNEMAT, do Curso de Pedagogia do *Campus Sinop* e das aspirações pessoais e profissionais dos professores e alunos do curso, como também, do movimento externo regional e nacional.

Esta fragilidade e incapacidade de respostas orientaram e ancoraram as discussões, reflexões e proposições na construção de novos projetos curriculares.

No que se refere à segunda questão, as demandas que ancoraram as proposições de mudanças, compreendo que elas emergiram do próprio esgotamento dos currículos. Esse movimento de influência recíproca na constituição do esgotamento e na base de ancoragem da mudança, expressa um movimento dialético, pois, não há objetividade e linearidade, mas, dele emergem contradições, conflitos e consensos.

Entretanto, a base que alicerçou as mudanças construídas nos projetos curriculares aqui discutidos também tem, como elemento constitutivo, referenciais teóricos e metodológicos, na qual se destaca, sem prejuízo de outros referenciais, a busca por superar o modelo da racionalidade técnica presente na formação de professores e o empenho por construir um projeto curricular orientado pela racionalidade prática, crítica e reflexiva aliando a docência à atividade de pesquisa, para produzir reflexões dos/nos processos escolares.

Já em relação à última questão: como os professores do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* Sinop conceberam e como vivenciaram os processos de reformas curriculares, considero pertinente destacar que foram processos longos, que não se instalaram como espetáculos políticos, tampouco se construíram para acomodar situações pontuais e que, portanto, tiveram em suas bases necessidades reais de mudanças.

Entretanto, apresentaram singularidades. No primeiro movimento evidencia-se um posicionamento político, social e cultural em defesa da educação pública, tanto na construção e consolidação da UNEMAT, quanto na formação de professores para as escolas básicas da região de abrangência do *Campus* de Sinop, bem como um significativo envolvimento da comunidade externa. No segundo, a perspectiva legalista fundamentou as discussões e a participação da comunidade externa foi restrita. Situação que já foi evidenciada neste capítulo pelo depoimento de professores e que aqui pode ser reafirmada pelos seguintes depoimentos:

O que eu digo é que em 90 [na década de 1990] ocorreu uma reforma ouvindo as escolas, ouvindo quem é que trabalha. Porque nesta última reforma, os próprios alunos egressos, hoje formados e atuando nas escolas básicas, eles poderiam ter contribuído muito para que os outros que estão adentrando na formação tivessem uma formação mais adequada. (PROFESSOR 5, 2010).

A nossa participação na segunda reformulação curricular se deu no sentido principalmente da construção de ementas, eu acho que esta era uma tarefa que a gente tinha meio que corriqueira. Ajudar os colegas a construir ementários. Eu posso colocar, veja bem, que

tivemos momentos bem distintos dentro dessa coisa toda. Um, era esse olhar sobre a legislação, ler, interpretar e entender tudo isso. Outro era construir esse material, construir o projeto curricular, construir esse curso mesmo. E a outra foi o processo da discussão mesmo com os colegas, internamente. (PROFESSOR 8, 2011).

A forma como foram concebidas as reformas, implicou em desafios constantemente renovados de ordem política, teórica e metodológica, impondo aos professores a necessidade de questionamentos e da construção de respostas para compreender: *o que, como, porque, para quem* e em *qual contexto* estava sendo construída uma nova proposta curricular. Era necessário compreendê-la em todas as suas dimensões.

No movimento das duas reformas, foi possível identificar situações de recuos, de perdas e de desistências por parte de professores, mas, também situações de retomadas e de avanços, e estas preponderaram. Resultando na aprovação e implantação de dois novos projetos curriculares pedagógicos para o curso, um em 1997 e outro em 2007.

Entretanto, mesmo que os contextos sociais e históricos destas duas construções coletivas apresentem nuances que os diferenciam, a vivência de tais processos, por parte dos professores, foi equivalente. Ou seja, ambos propiciaram situações de conflitos, de reflexões coletivas, de inseguranças pessoais e de grupos, de desagregação no interior do curso, de construção de consensos possíveis, de aprendizagens. Enfim, tanto o processo de construção dos projetos curriculares, quanto a implantação e execução, impunham novas posturas e novas práticas, para as quais nem sempre os professores se sentiam preparados e/ou predispostos a mudança.

Tais situações – novas posturas e novas práticas – quando não ocorre uma mobilização para serem efetivadas, podem ser entendidas como o princípio do esgotamento de um projeto curricular pedagógico, evidenciando-se distanciamento entre a prescrição e a execução. Instala-se um desconforto teórico e metodológico que pode ser intensificado com elementos de ordem estrutural administrativa, de gestão e física. Esta ocorrência que já pode ser identificada no currículo implantado em 2007, através dos seguintes depoimentos:

[...] eu estou percebendo que nós chegamos numa encruzilhada no nosso curso. Porque esta matriz [implantada em 2007] que está em vigor agora ela tem uma série de problemas. Problemas de compreensão do próprio quadro de professores, desde a discussão da estruturação dos planos de ensino até os desdobramentos em sala; a própria dinâmica das

Jornadas Pedagógicas; a questão do espaço da Pesquisa no curso; a questão de algumas áreas que formam reduzidas em que há uma ligeira insatisfação, [...] porque eu digo uma encruzilhada no curso, porque nós vamos ter que definir por onde vai caminhar essa formação. [...] E alguns impactos nós sentimos, ele não está dando conta devido a intensidade de ações que há, elas são diárias. Por exemplo, toda a questão da Educação Infantil ela não pode ser feita a noite. As atividades relativas à Educação Infantil do curso acontecem no período diurno. Grande parte dos estágios. Grande parte das práticas de ensino. [...]. (PROFESSOR 4, 2010).

A condição do nosso trabalho na UNEMAT, a condição de infraestrutura, de ambiente [...] ela deixa a desejar para o nosso curso, o aumento da nossa carga horária para 180 horas, isso também diminui a possibilidade de encontros, de discussões. (PROFESSOR 9, 2011).

Embora não ocorra uma avaliação periódica e sistematizada⁸⁴ no interior do curso em relação ao seu projeto curricular pedagógico, há um olhar atento dos professores em relação à formação que vem sendo ofertada e construída. Essa atitude se por um lado contribui para indicar que elementos de ordem política, administrativa, financeira e de organização pedagógica afetam a ação docente, por outro, explicita que alguns professores apresentam dificuldades e muitas vezes resistência para entender e aceitar as proposições curriculares construídas coletivamente. Ou seja, entre o proposto e o executado persevera um distanciamento.

Não obstante as demais situações, merece destaque a existência de atitudes que indicam uma resistência em relação às proposições institucionalizadas. Estas podem ser compreendidas tanto em razão de limitações teóricas e metodológicas da formação docente, o que inviabiliza uma prática que alinha teoria e prática no fazer pedagógico, quanto por proposições não institucionalizadas, mas, que permanecem influenciando atitudes, o que em última instância indica um confronto de propostas. Cabe aqui indicar também, que algumas resistências revelam embates políticos⁸⁵ no interior da instituição, ou seja, a proposta curricular vigente representa muitas vezes, propostas de grupos.

O não acolhimento de determinadas proposições pela coletividade, no interior do curso de Pedagogia, não implica no esquecimento das mesmas, apenas no

⁸⁴ A UNEMAT possui um sistema de Avaliação Institucional desde o ano de 1996, entretanto, ela não tem realizado uma coleta de dados, informações e visões aprofundada de cada curso que possa subsidiar uma avaliação mais rigorosa acerca do projeto curricular pedagógico.

⁸⁵ Os embates políticos no interior de uma universidade podem ser de origem sindical, disputa de poder no interior do curso, faculdade, *campus* e gestão central, resistência a ordenamentos legais ou até mesmo questões de ordem pessoal que se travestem de políticas.

silenciamento provisório. Logo, potencialmente constitutivas de novos conflitos e debates.

Já observei neste capítulo, mas aqui retomo, que participar e se envolver intensamente em reformas curriculares implica em assumir coletivamente as positivities e/ou negatividades dos resultados do projeto curricular. As positivities possibilitam reafirmar discursos e práticas, ou seja, reafirmar perspectivas teóricas e metodológicas. As negatividades podem se constituir tanto como força para construir superações, quanto como princípio de um esgotamento do projeto.

6 CONCLUSÃO

“Escrever é a experiência de construir uma obra.” (HESS, 2005, p. 145).

O título *conclusão* atribuído a este último capítulo, indica que a tarefa de produzir uma tese está concluída. Porém, por considerar que o conhecimento tem caráter provisório, a mesma não encerra o debate acerca da proposição que moveu este estudo, a de que o currículo sintetiza relações sociais e, portanto, a materialização de suas reformas, tanto as decorrentes de políticas educacionais e institucionais quanto as provocadas por movimentos internos e demandas sociais externas, expressa processos de contradições, tensões, conflitos e consensos.

Esta proposição foi aqui compreendida a partir da concepção de currículo como construção social. Neste sentido, tanto a sua forma prescrita, quanto o processo prático são frutos de relações humanas produzidas e situadas em contextos sociais históricos concretos, logo resultante de relações sociais complexas, contraditórias e conflituosas. Num âmbito mais abrangente, a construção social de um currículo implica aspectos relativos à produção, seleção e socialização de conhecimentos e à elaboração e implementação de políticas educacionais e curriculares; no âmbito mais local implica práticas de execução e administração educacional e condições estruturais, físicas e humanas. Entretanto, nos dois âmbitos estabelecem-se conexões com as esferas: econômica, política e cultural, que são mais amplas.

Com esta orientação busquei compreender como os professores do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – *Campus Sinop* conceberam e vivenciaram as proposições curriculares institucionalizadas e as silenciadas nos processos de reformulações curriculares que ocorreram nos últimos vinte anos (1990 – 2010) e como estas construções foram absorvidas no interior do curso. Para tanto, foi construído uma rede teórica e metodológica que viabilizou uma tessitura de análise, explicação e compreensão do objeto em estudo.

Assim, buscando assegurar coerência com a concepção de currículo como construção social, compreendo que o curso de Pedagogia, referência deste estudo, mostra em sua trajetória (1990 – 2012) que tem sido produzido e vivido um

movimento interno de questionamentos acerca da formação do professor pedagogo proposta e construída na UNEMAT – *Campus Sinop*; situação que coloca em evidência o tema currículo, impulsiona mudanças e indica que muito embora, oficialmente o curso tenha vivenciado duas reformas curriculares, o movimento real supõe continuidade. Ou seja, a aprovação e implantação das propostas curriculares nos anos de 1997 e 2007, não implicaram em acomodações dos questionamentos. Muito pelo contrário, a dinâmica social, política e econômica, tanto externa quanto interna - mesmo porque há uma influência recíproca - vai reconfigurando os contextos, incorporando novas demandas que produzem novos questionamentos.

As duas reformulações curriculares partem de movimentos internos do curso de Pedagogia, porém o contexto histórico-social mais amplo participa de forma incisiva nesses movimentos em diversos âmbitos:

- no âmbito das políticas educacionais;
- das políticas curriculares, tanto para a educação básica como para a formação de professores, com destaque para o curso de Pedagogia;
- da política institucional da própria UNEMAT;
- da ação do professor universitário que atua neste curso.

No âmbito das políticas educacionais, considero relevante assinalar que no Brasil, a década de 1990 é marcada por uma ampla reforma na área educacional que atingiu a organização dos níveis e modalidades de educação e ensino, a organização e o conteúdo curricular, o sistema de avaliação, o financiamento, a formação de profissionais (docentes e técnicos), a gestão. Enfim, reformas orientadas tanto pela nova Constituição Federal, aprovada em 1988, a qual assegurou processos de redemocratização, de descentralização do poder implicando em mudanças estruturais e políticas e de mobilização popular, quanto pela aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB n.º 9394/96); esta última como desdobramento da primeira.

Entretanto, as reformas educacionais, elaboradas e implementadas a partir de 1990, são também impulsionados por processos sociais mais amplos, decorrentes das políticas de redefinições do papel do Estado, pautadas em princípios neoliberais que afetam as esferas sociais: econômica, cultural e política.

No Brasil, as reformas educacionais envolveram inicialmente a educação básica; a educação superior passa a ser afetada de forma mais direta e incisiva a partir da primeira década do século XXI. Porém, como já fora referenciado no capítulo 2, a formação de professores passa a sofrer seus efeitos já nas primeiras proposições de mudanças, uma vez que o professor é o sujeito que participa de forma direta de toda e qualquer reforma na educação básica.

No âmbito das políticas curriculares aqui entendidas como um subconjunto das educacionais, constituídas por leis, regulamentações e pelos próprios processos de sua elaboração (PACHECO, 2003), há que se destacar que na década de 1990 elas passaram a constituir pauta prioritária nas discussões e debates acerca da formação de professores, pelas mais diversas instituições e organizações do meio educacional. E é no início desta década (1990) que ocorreu a criação do curso de Pedagogia da *UNEMAT – Campus Sinop*, bem como, seu primeiro movimento de questionamento e reformulação de seu currículo. Logo, eventos inseridos nesse contexto mais amplo.

No âmbito da política institucional da *UNEMAT* para a formação de professores, há que se destacar que esta Instituição, que adquiriu o *status* de universidade em 1993, possui duas marcas de origem: formar professores e atuar no interior do estado. Portanto, possui uma política forte direcionada a estas duas orientações, como também, seu processo de expansão e consolidação se ancorou na formação de professores para a educação básica em todo território mato-grossense, pois, a criação de cada *Campus* Universitário e de cada Núcleo Pedagógico se deu com a abertura de cursos voltados para tal finalidade.

No âmbito da atuação dos professores, a década de 1990 em decorrências das políticas educacionais e curriculares, mas não só delas, aponta para a necessidade de se repensar o trabalho docente e o papel social e político desse profissional na educação básica e superior. Esse movimento configura-se com duas faces: a primeira, constituída pelo Estado, apresenta um aparato legal denso que define políticas para assegurar condições adequadas de trabalho, formas de ingresso na carreira, programas de formação em serviço e continuada, piso salarial nacional para os professores da educação básica; a outra, congrega organismos e instituições, tais como, associações e sindicatos, que denunciam condições inadequadas de ingresso na carreira, formações aligeiradas, precarização do

trabalho docente e até mesmo, em algumas situações, o pouco compromisso profissional com a profissão professor. As duas faces desse movimento fazem emergir uma possível desarmonia entre o aparato legal e o que efetivamente acontece no cotidiano da profissão professor.

A atuação dos professores do curso de Pedagogia, referência desta tese, também é afetada pelos efeitos produzidos na e pelas condições sociais, políticas e econômicas do tempo presente. Neste sentido, é possível assinalar que os mesmos são protagonistas da construção e consolidação de uma universidade pública para o estado de Mato Grosso, são propositores e responsáveis pela formação de professores através de diversas modalidades de ensino e, também, sujeitos ativos nos processos de reformulações curriculares engendrados neste curso.

Isto posto, compreendo que este professor universitário do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, na condição de sujeito social, interfere e também é afetado pelos processos de reformulações curriculares que são complexos, tensos e às vezes excludentes. E, uma vez que sua atuação docente se dá em uma universidade pública, ele tem espaço para interferências mais decisivas e incisivas na história do curso a despeito das implicações legais e institucionais. Portanto, considerei apropriado e necessário construir um entendimento da natureza destes processos como uma condição sócio-histórica para explicar e compreender a contradição que se constrói em seu interior que indica já a possibilidade de sua superação. Para tanto, busquei compreender como esses professores participaram dos processos de reformas curriculares e como concebem e vivenciam as proposições institucionalizadas e as silenciadas.

A questão levantada pôde ser compreendida no decorrer deste trabalho, a partir da trajetória histórica do curso de Pedagogia, situada em seu contexto social concreto, em condições sociais dadas, na qual analisei a formação acadêmica e a atuação profissional dos professores do curso, o contexto no qual são geradas as discussões acerca do currículo do curso, os dois processos de reformas curriculares ressaltando as demandas que impulsionaram mudanças e os aspectos que caracterizaram esgotamentos nos projetos curriculares. Estes movimentos foram discutidos a partir do contexto das políticas educacionais e curriculares e das políticas institucionais da UNEMAT para a formação de professores, por entender e reafirmar com Popkewitz que o estudo de processos de reformas, e aqui reformas

curriculares, é como um “[...] fino tecido de muitos fios. A sua resistência não reside no fato de algumas fibras ocuparem todo o seu comprimento, mas nas relações sobrepostas, entrelaçadas como os vários fios.” (1997, p. 235).

Neste sentido, é possível inferir que os professores do curso de Pedagogia, se constituíram como professores universitários no exercício da profissão docente no interior do próprio curso acompanhando seu movimento de consolidação como *lócus* de formação de professores. Esse processo se deu aliado à política de qualificação profissional da UNEMAT voltada para o seu quadro docente, ao desafio de construir e consolidar uma universidade pública para o interior do estado de Mato Grosso e ao interesse pessoal e subjetivo de cada sujeito professor universitário de se qualificar e se profissionalizar.

A política interna da UNEMAT de qualificação do seu quadro docente, embora não se constitua como situação singular desta Instituição, pois, se dá inserida numa política nacional de investimento na formação de professores universitários, intensificada a partir da década de 1990, é clara quando analisada a partir dos dados do curso de Pedagogia do *Campus* de Sinop. Reafirmo aqui que o quadro docente atual, expressa um grande salto qualitativo em relação ao início do curso em 1990, o curso em seus vinte anos passou de um percentual 20 % de professores com pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) para um percentual de 97 %. E se comparado apenas o *stricto sensu* o curso saiu de uma situação de nenhum professor em 1990 para 34 professores em 2011 que representam 87 % do total do quadro docente atual.

O desafio de construir e consolidar uma universidade, abraçado também pelo *Campus* Universitário de Sinop, foi um movimento conflituoso que exigiu localmente a superação de adversidades políticas, estruturais e pedagógicas, bem como, a construção junto à sociedade de Sinop e região do reconhecimento da Instituição UNEMAT como promotora de educação superior pública e de qualidade. E numa perspectiva mais ampla, exigiu o compromisso conjuntamente como os demais *Campi* de elaborar e desenvolver políticas para atender demandas sociais e educacionais em relação à educação superior para o estado de Mato Grosso. Reafirmo aqui também que construir uma universidade pública, a partir de um Centro de Ensino Superior localizado geograficamente no interior de um estado com

proporções territoriais bastantes expressivas se comparado aos demais estados brasileiro, é um desafio que ainda está colocado para a UNEMAT.

Em relação ao interesse pessoal e subjetivo de cada sujeito professor universitário de se qualificar e se profissionalizar, observo que eles escolheram construir uma universidade e se construírem como professores universitários. Tal escolha como já destaquei nesta tese, se assenta num conjunto de motivos: a fragilidade do repertório de saberes, que não assegurava a construção de uma universidade pública e de qualidade; a necessidade de construir um contra discurso ao das forças políticas locais que rejeitavam a UNEMAT; a sobrevivência do coletivo de professores na construção e consolidação de uma instituição de educação superior; e, a manutenção da condição de servidor público.

Retomo aqui o depoimento de um professor partícipe deste estudo que representa esse interesse pessoal e subjetivo, porém assumido coletivamente:

Nosso quadro era de docentes jovens graduados com pouca experiência na docência e na pesquisa, aliás, havia o desejo de se fazer pesquisa, mas não tínhamos pessoas tituladas e nem com experiência em pesquisa. Logo, a vontade de vencer e fazer o diferencial eram os quesitos mais fortes. (PROFESSOR 7, 2011).

Compreendo que os professores, protagonistas dos processos de reformulações curriculares, vivenciaram situações de conflitos, contradições e consensos decorrentes dos movimentos: da construção do curso, do professor universitário e da própria universidade. Situações estas resultantes do próprio contexto que foi se configurando no decorrer dos vinte anos do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, a partir de escolhas, do entendimento que a docência é um trabalho interativo e da busca pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento não só da docência universitária, mas também da pesquisa, da extensão e da gestão.

Em relação ao contexto no qual foram geradas as discussões acerca do currículo do curso de Pedagogia, é possível inferir que internamente, na UNEMAT, esse contexto configurava-se por posturas políticas ancoradas na defesa da educação pública de qualidade para o estado de Mato Grosso, em todos os níveis e modalidades. Essa defesa sustentava a política interna de mudanças estruturais profundas, tanto na instituição quanto na sociedade mato-grossense, principalmente através de seu processo de expansão e consolidação.

Paralelo a isto, as reformas curriculares nos cursos de graduação eram apontadas pela reitoria como potencialmente capazes de alavancar tais mudanças e

contribuir na construção de uma universidade que transcendesse “[...] o espaço próprio da academia para expandi-los na comunidade, enriquecê-los nesse contato. Colocar a universidade no banco de escola do povo.” (MALDONADO, 1995, p. 10).

Neste sentido, as mudanças curriculares, propostas no início da década de 1990 na UNEMAT, encontraram acolhimento nas reflexões que vinham sendo gestadas pelos professores do curso de Pedagogia no *Campus Sinop*. As discussões afloraram em um contexto político e pedagógico propício à mudança, propício para redefinir não só o curso de Pedagogia, mas a instituição UNEMAT. Essa redefinição resultou na criação de novos *Campi* Universitários, de Núcleos Pedagógicos, na conquista do *status* de universidade, na criação de programas especiais para formação de professores em serviço e, principalmente, no reconhecimento expresso pela sociedade mato-grossense da relevância social, política e cultura como instituição de educação superior pública.

Entretanto, não só o contexto interno deve ser ressaltado, mesmo porque o próprio contexto mais amplo do país, na década de 1990, expressava o auge de seu processo de redemocratização, resultante do movimento popular da sociedade organizada e, contraditoriamente, a defesa pelo poder hegemônico de um projeto de cunho neoliberal, atravessado por ajustes fiscais e pela redução das responsabilidades do Estado em relação as necessidades básica do cidadão, abrindo ao mercado tais serviços. Ou seja, esse contexto configurou-se por processos de reforma do Estado e influenciou sobremaneira, as políticas regionais e locais.

O final do século XX e início do século XXI, período em que ocorreram as duas reformas curriculares, objetos deste estudo, caracteriza-se pela complexidade nos mais diversos domínios das relações sociais; gerando situações de insegurança em vários aspectos da vida humana, intensificadas principalmente por processos de globalização da economia, abertura de mercados, flexibilização do trabalho e intensificação de conflitos culturais. Essa configuração produz situações que podem ser entendidas como crises, no sentido atribuído por Gramsci, referenciado no capítulo 2, de que “A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: nesse interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados.” (GRAMSCI, 2011, p. 184).

No que se refere ao último movimento (discutido a partir da trajetória histórica do curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus Sinop*, os dois processos de reformulações curriculares, com o objetivo de compreender como os professores participaram dos mesmos, como conceberam e vivenciaram as proposições institucionalizadas e as silenciadas, e como foram absorvidas no interior do curso) reafirmo que tais processos resultaram na construção de dois novos projetos curriculares pedagógicos para o curso, que foram implantados nos anos de 1997 e 2007. Tais projetos curriculares sintetizam as relações sociais produzidas pelo coletivo de professores, alunos, técnicos e comunidade externa, pois, o currículo não é um artefato ou um fenômeno a-histórico, ele é uma construção social, produzida nas e pelas relações humanas desenvolvidas em contextos concretos, numa sociedade determinada historicamente.

Reasseguro com Silva T.T. que “O currículo corporifica relações sociais.” (2001, p. 201), portanto, é fruto de conflitos, contradições e consensos, e, estas situações são as que formaram a base do movimento das duas reformulações curriculares, produzidas no decorrer da trajetória histórica do curso de Pedagogia. Pois os dois movimentos de reformulações curriculares, aqui estudados, foram provocados por um conjunto de demandas sociais, políticas, institucionais e pedagógicas, contextualizado em uma dada realidade, que tanto fundamentaram as proposições de mudanças, quanto possibilitaram o emergir do esgotamento dos currículos. Há neste processo uma influência recíproca.

Ainda em relação a esse movimento dialético, observo que o professor universitário, que atua neste curso, interfere e também é afetado por esses processos de reformulações curriculares, tanto em relação às proposições que foram institucionalizadas quanto às silenciadas, provocando contradição em seu interior.

Ou seja, a institucionalização de proposições estabelecida pela aprovação tanto internamente no curso, como por instâncias colegiadas e deliberativas da Universidade, embora se caracterize como construção social, necessariamente não atende e representa o interesse e proposições de todos os professores do quadro docente do curso, uma vez que os consensos construídos são os possíveis, e não unanimidades. Isto posto, é possível entender que as proposições silenciadas, possuem a potencialidade de operar atitudes e fortalecer discursos que confrontam o instituído.

Tal entendimento permite retomar uma questão teórica explorada por Bernstein, quando indaga: “[...] como o exterior se torna interior e como o interior se revela a si próprio e molda o exterior?” (1996, p. 133). O autor argumenta que:

Essa questão envolve uma especificação detalhada dos princípios que constituem o exterior: uma descrição de como esses princípios são transformados em um processo pelo qual o interior recebe uma forma inicial e como essa forma inicial é transformada pelo indivíduo em seus encontros com o mundo. (BERNSTEIN, 1996, p. 133).

Esta questão possibilita refletir e compreender a contradição, que se constrói no interior do projeto curricular, que indica já a possibilidade de seu esgotamento e superação.

Neste sentido, o esgotamento de um projeto curricular além de caracterizar-se por fragilidades e/ou impossibilidades de respostas às demandas sociais, políticas, culturais e pedagógicas externas e internas, caracteriza-se também, pelo próprio projeto prescrito e por sua execução. Uma vez que o prescrito denuncia as proposições silenciadas, mas não esquecidas. E o processo pode apresentar resistências de ordem teórica e política, bem como fragilidades teórico-metodológicas no trabalho docente.

Ainda em relação às reformulações curriculares aqui estudadas, há que se destacar também que os projetos aprovados e implantados no curso de Pedagogia da UNEMAT – *Campus* Sinop, como fruto de movimentos de reformulações, possuem uma organização a partir de eixos articuladores. Tais eixos provocam uma intensificação do trabalho docente e um deslocamento do trabalho individual para o trabalho coletivo. No projeto implantado em 1997, esse eixo era constituído pela Disciplina Pesquisa Educacional, presente nos oito semestres do curso, aspecto provocador de conflitos teóricos e metodológicos; já no projeto implantado em 2007, esse eixo foi mantido, todavia perdeu sua hegemonia na proposição de fortalecer a formação pedagógica do futuro professor. Para tanto, o curso foi estruturado a partir de três eixos articuladores: as Jornadas Pedagógicas, a Pesquisa Educacional e os Estágios Curriculares Supervisionados.

Essas configurações curriculares, teoricamente indicam avanços na organização curricular, no sentido de superação da racionalidade técnica. Entretanto, criam situações de distanciamento entre o prescrito e a atividade metodológica do professor. Logo, esse distanciamento, que tem gerado inquietações

e questionamentos, contribuindo para a proposição de mudanças, pode ser entendido a partir da formação do professor universitário. Ele percebe e aponta elementos e aspectos constitutivos de um currículo que o fragilizam e indicam esgotamento, no entanto, não é suficiente mudar o que está prescrito, pois, são as situações reais que materializam a mudança curricular decorrente de um processo de reforma.

Retomo Gramsci para poder reafirmar que “[...] cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central.” (GRAMSCI, 1991, p. 40). E neste sentido, o fracasso de projetos curriculares pode estar associado a não mudança da prática docente nas tarefas acadêmicas, e para tal movimento, a mudança necessária é em relação à estrutura de pensamento e ação do professor, construídas na sua formação a partir de suas relações sociais.

Ou seja, a formação do professor universitário torna-se elemento determinante de sua prática.

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc. Qualquer inovação que lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores. A interação entre os *significados* e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são as que guiam a percepção da realidade), as *condições* da prática na qual exerce e as *novas ideias* configuram um campo-problema do qual surgem soluções ou ações do professor, que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo – é o triângulo da práxis pedagógica. (SACRISTÁN, 2000b, p. 178).

Significados, condições e ideias, estruturam o pensamento e a ação de professores, portanto, a construção social de um currículo expressa condições humanas reais, advindas de processos sociais, políticos, econômicos e culturais, de professores, alunos, técnicos da sociedade na qual a instituição educacional é constitutiva. Logo, é necessário compreender o currículo como algo dinâmico, que absorva estes valores permitindo que operacionalmente suas alterações ou permanência sejam vividas como elemento constitutivo da dinâmica social.

Portanto, concluo este momento de estudo, reafirmando que o mesmo se deu orientado pelo entendimento de que um *currículo sintetiza relações sociais e, portanto, a materialização de suas reformas, tanto as decorrentes de políticas*

educacionais e institucionais quanto as provocadas por movimentos internos e demandas sociais externas, expressa processos de contradições, tensões, conflitos e consensos. E a partir de tal orientação, é possível afirmar que ao referir-se a uma análise compreensiva acerca do sujeito professor universitário, tanto em relação a sua forma de conceber e vivenciar tais reformas, quanto em relação a absorção no interior de um curso de proposições curriculares produzidas, três aspectos devem ser focados: a subjetividade deste professor; sua formação; e a ambiência institucional.

Entretanto, é necessário reafirmar também que estes três aspectos constituídos por elementos ideológicos, políticos, culturais, e sociais de diversas ordens, emergem no processo a partir de um conjunto relacional de demandas sociais, políticas, institucionais e pedagógicas, devidamente contextualizadas em uma dada realidade social, permitindo indicar que relações sociais produzidas em movimentos de reformas curriculares expressam consensos, mas sobretudo conflitos e contradições.

Portanto, ao iniciar-se um processo de reforma curricular não é possível determinar *a priori* se a configuração do projeto curricular, que poderá emergir, materializará uma situação de mudança ou uma mera reacomodação. Também não é possível determinar um tempo para um movimento de reformulação, pois um currículo é uma construção social, portanto, sua configuração prescrita e seu processo prático supõe movimento, supõe provisoriidade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. 2. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**; trad. Maria Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre : Artmed, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**; tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre : Artmed, 2006.

ARANTES, Almir; SANTOS, Josivaldo C. dos; SROCZYNSKI, Claudete I. **Prospecto do Programa Modular: licenciatura em pedagogia**. 1997. (Texto digitado).

BARDIM, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo : Martins Fontes, 1979.

BAZZO, Vera Lúcia. **As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação de professores da educação básica: algumas reflexões**. In. PERONI, Vera Maria Vidal et al. Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controles**. Petrópolis : Vozes, 1996.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Sílvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas : Autores Associados, 1999.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Sílvia. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas**: In: 24ª Reunião da Anped: Intelectuais, conhecimento e espaço público. Caxambu : Anped, 2001. Cdroom produzido por microservice.

BORDAS, Méridon Campos. Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia: “lendo” significados. In. VIOR, Susana E.; MISURACA María R.; ROCHA, Stella Maris M. (Org.). ¿ **Formación de docentes: Qué cambió después**

de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones? – Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2009.

BORDAS, Méron Campos. **Paradigmas de currículo e disciplinas escolares: um pouco da história, dos programas e das práticas curriculares. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma- determinações sócio-políticas nos currículos escolares.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 1992.

BRAGA, Ana M.; GENRO, Maria E.; LEITE, Denise. Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In. LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

BRONNER, Stephen Eric. **Da Teoria Crítica e seus Teóricos.** Campinas: Papirus, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas de Formação de Pedagogos e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: embates, contradições e ações. In. MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPEd. Cuiabá : EdUFMT, 2006.**

BRZEZINSKI, I. (coord). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: MEC/INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento, n. 10).

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

CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas.** 6. ed. Campinas, SP : Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). (p. 29 – 42).

CUNHA, Marion Machado. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido do coletivo.** Porto Alegre, UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGOS, Ana M. et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação.** Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n.100, pp. 1203-1230, Out./2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167. Setembro, 2002.

GAUTHIER, Clermont. et all. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí : Editora UNIJUI, 2006.

GENTIL, Heloisa Salles. **Formação docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais.** Porto Alegre, UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GENTILI, Pablo. **Universidade na penumbra. O círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público.** In GENTILI, Pablo. (Org.). *Universidades na penumbra.* São Paulo : Cortez, 2001. (p. 97 – 128)

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 3.** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ : Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ : Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Valter Soares. Profissão e Profissionalização Docente: Disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.) **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia : Ed. da PUC Goiás, 2009. p. 21 – 38.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: uma educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY, David. Passagem da modernidade à pós-modernidade na cultura contemporânea. In: HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HERMANN, Nadja Prestes. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. (p. 82 – 101).

HESS, Remi. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

JOBERT, Guy. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In: PERRENOUD, F. ALTET, M.; PAQUAY I.; PERRENOUD, F. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2003.

KRAHE, Elizabeth D. Inovações Curriculares na Formação de Professores - em busca de um novo referencial. In: **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

KRAHE, Elizabeth D. **Reforma Curricular de Licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile) – Década de 1990**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KRAHE, Elizabeth D. Sete décadas de tradição: ou a difícil mudança de racionalidade da Pedagogia Universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai, KRAHE, Elizabeth D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7. ed. Campinas, SP : Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). (p. 165 – 183).

LIMA, Licínio C., AZEVEDO, Mário Luiz Neves de, CATANI, Afrânio Mendes. **O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova***. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALDONADO, Carlos Alberto Reyes. UNEMAT: **Uma universidade para o 3º milênio**. Cáceres – MT, Edições Aguapé, 1995.

MARRE, Jacques Léon. **História de Vida e Método Biográfico**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 3, p. 89–141. jan./jul. 1991.

MARX , Karl e ENGELS, Frederich. A Ideologia Alemã. 2. ed., tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Formação de Professores: racionalidades em disputa**. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Prefácio. In: GOODSON. Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; T.T.SILVA. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; T.T.SILVA (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. E-book: Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/84542657/ANTONIO-NOVOA-O-REGRESSO-DOS-PROFESSORES>. Acessado em 10 de março de 2012.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 9 n. 2, p. 68-78, Jul/Dez 2009.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora UNESP: Editora Hucitec, 1998.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paroquialização do ensino superior**. Petrópolis : Vozes, 1990.

PACHECO, José Augusto, PEREIRA, Nancy. **Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escola**. Educação em Revista. Belo Horizonte, nº 45, Jun 2007.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas**. 24 Reunião Anual ANPED, Caxambu, MG, 2001.

PEREIRA, Afonso Maria. **Alunos egressos: um olhar sobre o curso de Pedagogia da UNEMAT/Cáceres**. São Paulo, PUC, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, nº 68, dezembro/1999. (p. 109 – 125).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estado, Sociedade Civil e Legitimidade Democrática**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. n. 36, São Paulo, 1995.

PEREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o Ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. e PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. - Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal et al. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERRENOUD, F. ALTET, M.; PAQUAY I.; A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia ? In: PERRENOUD, F. PERRENOUD, F. ALTET, M.; PAQUAY I.; PERRENOUD, F. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2003.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 32, nº 2, maio/ago. 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: T.T. SILVA. **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: Uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUINTANA, Mario. **80 anos de poesia**. 9. ed. São Paulo : Globo, 1998.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.) **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000. (p. 171 - 194).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A Educação que ainda é possível: Ensaio sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.) **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000a. (p. 37 – 63).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?** Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, Portugal. nº. 54, p. 197-215, junho, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Bernestein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n. 120, Nov. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. v. 37, n. 130. 2007.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia e sua Multidimensionalidade: Diferentes Olhares**. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. ANPED - Sessão Especial 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador**. Faculdade de educação USP, Texto digitado, 1996, p. 1-14.

SROCZYNSKI, Claudete I.; GENTIL, Heloisa S. Reflexões sobre o processo de (dês)construção e inovação do currículo de um curso de Pedagogia. In: CARVALHO, Diana C.; GRANDO, Beleni S.; BITTAR, Mariluce (Org.). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: Ed. Da IFSC, 2008.

SROCZYNSKI, Claudete Inês. **Formação de Professores: Um olhar sobre a pesquisa educacional como espaço curricular em ação – UNEMAT – Sinop/MT**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

T. T. SILVA. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. – 2. ed. - Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

T. T. SILVA. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. LESSARD Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

TRINDADE, Héglío. **As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina**. In. GENTILI, Pablo. (org.). *Universidades na penumbra*. – São Paulo : Cortez, 2001. (p. 13 – 43).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e Equívocos na Profissionalização do Magistério e a nova LDB. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP : Papirus, 1998. (p. 75 – 98).

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

Documentos

ANFOPE, **Documento do VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, junho de 2005. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/anfope/novo/html/Carta_de_Brasilia.htm

BRASIL. **Decreto nº. 3.276/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 de dezembro de 1999, p. 4.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº. 11.301/2006**. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de maio de 2006, p. 2.

BRASIL. **Lei nº. 12.014/2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem

considerar profissionais da educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 de agosto de 2009, p. 1.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 009/2001.** Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 3/2006.** Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 25 de junho de 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 5/2005.** Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 13 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 9 abril, 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 maio, 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2/2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

ESTADO DE MATO GROSSO. **Lei Complementar nº. 100/2002.** Dispõe sobre o plano de carreira dos professores da educação superior da Universidade do Estado de Mato Grosso. Aprovada em 11 de janeiro de 2002. Revogada em 30 de junho de 2008. Disponível em: www.unemat.br.

ESTADO DE MATO GROSSO. **Lei Complementar nº. 320/2008.** Dispõe sobre alteração do plano de carreira dos professores da educação superior da Universidade do Estado de Mato Grosso. Aprovada em 30 de junho de 2008. Disponível em: www.unemat.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Anuário Estatístico 1994/2010**. Disponível em: www.unemat.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Campus Universitário de Sinop. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Aprovado e implantado em 2007. Disponível em: www.unemat-net.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Campus Universitário de Sinop. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Aprovado e implantado em 1997.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Campus Universitário de Sinop. **Matriz Curricular do Curso de Pedagogia**. Implantada em 1990. (Texto digitado).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Campus Universitário de Sinop. Departamento de Pedagogia. **Relatório da Comissão de Reformulação Curricular**. 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Campus Universitário de Sinop. Departamento de Pedagogia. **Relatório da Comissão de Reformulação Curricular**. 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Diretrizes para a Organização do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação**. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Disponível em: www.unemat.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Instrução Normativa n.º 001/2008/1/PROEG**. Aprovada em 6 de junho de 2008. Disponível em: www.unemat.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Instrução Normativa n.º 003/2008/1/PROEG**. Aprovada em 25 de julho de 2008. Disponível em: www.unemat.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Políticas do Ensino de Graduação: Gestão 2006 – 2010**. Disponível em: www.unemat.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Portaria Interna nº. 018/2004.** Institui a Comissão Interna para conduzir os trabalhos da reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus Sinop.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Relatório Anual de Atividades 2009.** Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. 2009. Disponível em: www.unemat.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Resolução n.º 293/2004/CONEPE.** Estabelece as diretrizes gerais para a Educação Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso. Aprovada em 14 de dezembro de 2004. Disponível em: www.unemat.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Tese do II Fórum Interno de Ensino de Graduação.** O ensino de graduação na Universidade do Estado de Mato Grosso: diagnóstico e indicativos de novas políticas. Maio de 2008. Disponível em: www.unemat.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Regulamento do II Fórum de Ensino de Graduação,** 2008. Disponível em: www.unemat.br.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido firmado com os professores sujeitos da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa abaixo referenciada:

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação.

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática.

Orientadora: Dr.^a Elizabeth D. Krahe

Responsável pela pesquisa: Claudete Inês Sroczynski

Título do projeto: Processos de reformas curriculares no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso: entre espetáculos políticos, acomodações e mudanças.

Período das entrevistas: maio de 2010 a março 2011.

Objetivo e procedimentos:

Esta pesquisa tem por objetivo “analisar e explicar os processos de reformas curriculares engendrados a partir de 1995 no curso de Pedagogia da Universidade do Mato Grosso (UNEMAT), para compreender como os professores sujeitos concebem e vivenciam as proposições curriculares institucionalizadas e as silenciadas e como esta construção é absorvida no interior do curso”. Trata-se de uma pesquisa com vistas à elaboração de uma tese de doutoramento em educação.

Por se tratar de um fenômeno caracterizado como sócio-educativo – processos de reformas curriculares - a abordagem de análise dos dados e informações decorrentes das narrativas dos sujeitos será qualitativa, com o adensamento de dados e informações avindos de análises de documentos.

As pessoas – sujeitos da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do objetivo acima exposto através de narrativas que serão gravadas, transcritas e submetidas à apreciação dos colaboradores.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, pois, sua participação é voluntária.

A pesquisadora responsável irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. E o material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto a você e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento. Se, no decorrer do procedimento você vier a manifestar vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa trazer prejuízos pessoais ou institucionais.

Assinatura do pesquisador

Declaração do(a) participante:

Eu,

_____, fui informado(a) da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa, bem como desistir de minha participação.

Em caso de dúvidas poderei chamar a responsável pela pesquisa no telefone (66) 3531-2642 ou (66) 9681-7779.

Declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do entrevistado

Local, data: _____.

APÊNDICE B - Composição de Disciplinas da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus Sinop, implantado em 1990

DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA	DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA
1º Semestre		2º Semestre	
Língua Portuguesa I	60 h/a	Língua Portuguesa II	60 h/a
Iniciação à Metod. Científica I	60 h/a	Iniciação à Metod. Científica II	60 h/a
Introdução à Psicologia	60 h/a	Introdução à Educação	60 h/a
Introdução à Sociologia	60 h/a	E.P.B. II	30 h/a
Introdução à Filosofia	60 h/a	Biologia Educacional	60 h/a
E. P.B. I	30 h/a	Educação Física I	60 h/a
3º Semestre		4º Semestre	
Estrut. Func. Do Ensino de 1º Gr.	60 h/a	Estrutura. Func. do Ensino de 2º Gr.	60 h/a
História da Educação I	60 h/a	História da Educação II	60 h/a
Psicologia da Educação I	60h/a	Psicologia da Educação II	60 h/a
Sociologia da Educação I	60 h/a	Sociologia da Educação II	60 h/a
Filosofia da Educação I	60 h/a	Filosofia da Educação II	60 h/a
Educação Física II	30 h/a	Matemática Básica	60 h/a
5º Semestre		6º Semestre	
Didática I	90 h/a	Didática II	60 h/a
Metodologia do Ensino de 1ºGr. I	90 h/a	Metodologia do Ensino de 1º Grau II	90 h/a
Psicologia da Educação III	60 h/a	Currículos e Programas II	60 h/a
Estatística Aplicada à Educação	60 h/a	Dinâmica de Grupo	60 h/a
Currículos e Programas I	60 h/a		
7º Semestre		8º Semestre	
Prática do Magistério de 2º Grau	90 h/a	Prática de Ensino do Magistério de 2º Grau II	90 h/a
Metodologia do Ensino de 1º Grau III	90 h/a	Prática de Ensino na escola de 1º Grau II	90 h/a
Metodologia do Ensino de 1º Grau IV	60 h/a		
Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I	60 h/a		

Fonte: Elaborado a partir de documentos do Departamento de Pedagogia da UNEMAT - Campus Sinop.

APÊNDICE C - Composição de Disciplinas da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus Sinop, implantado em 1997

DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA	DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA
1º Semestre		2º Semestre	
Língua Portuguesa *	120 h/a	Matemática Básica	60 h/a
Pesquisa Educacional I	45 h/a	Biologia Educacional	60 h/a
Introdução à Psicologia	60 h/a	Pesquisa Educacional II	45 h/a
Introdução à Sociologia	60 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a
Introdução à Filosofia	60 h/a	Sociologia da Educação	60 h/a
		Filosofia da Educação	60 h/a
Obs.: * 30 horas de produção de texto		Educação Física	30 h/a
3º Semestre		4º Semestre	
Estrut. Func. do Ensino Básico I	30 h/a	Estrut. Func. do Ensino Básico II	30 h/a
História Geral da Educação I	60 h/a	História da Educação Brasileira	60 h/a
Psicologia da Educação II	60h/a	Educação Infantil I	60 h/a
Sociologia da Educação II	60 h/a	Alfabetização I	60 h/a
Filosofia da Educação II	60 h/a	Pesquisa educacional IV	30 h/a
Pesquisa Educacional III	30 h/a	Didática: Planejamento, Políticas e Programas Educacionais	60 h/a
Estatística Aplicada à Educação	60 h/a	Informática Educacional para o Início da Escolarização	60 h/a
5º Semestre		6º Semestre	
História da Educação Regional	45 h/a	Ciências para o Início da Escolarização	60 h/a
Educação Infantil II	60 h/a	História para o Início da Escolarização	60 h/a
Alfabetização II	60 h/a	Geografia para o Início da Escolarização	60 h/a
Pesquisa Educacional V	30 h/a	Educação Artística para o Início da Escolarização	45 h/a
Didática: Metodologias Técnicas de Avaliação	60 h/a	Educação Física para o Início da Escolarização	60 h/a
Língua Portuguesa para o Início da Escolarização	75 h/a	Prática de Informática para o Início da Escolarização	30 h/a
Matemática para o Início da Escolarização	75 h/a	Pesquisa Educacional VI	30 h/a
7º Semestre		8º Semestre	
Pesquisa Educacional VII	30 h/a	Pesquisa Educacional VIII	120 h/a
Prática de Ensino de Educação Infantil	120 h	Conferência de Práticas de Ensino	60 h/a
Prática de Ensino: Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries	210 h		
Planejamento e Organização da Prática de Ensino	60 h/a		

Fonte: Elaborado a partir do currículo do Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop.

**Disciplinas optativas da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT –
Campus Sinop, implantado em 1997**

DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA	DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA
1. Introdução à Informática	60 h/a	11. Iniciação a Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos	60 h/a
2. Gerenciamento Escolar	60 h/a	12. Planejamento e Política Educacional	60 h/a
3. Educação Popular	60 h/a	13. Educação Sexual	60 h/a
4. Língua Estrangeira: Espanhol	60 h/a	14. Expressão Artística: Teatro Infantil	60 h/a
5. Língua Estrangeira: Inglês	60 h/a	15. Expressão Artística: Artes Plásticas na Escola	60 h/a
7. Educação para portadores de necessidades educativas especiais	60 h/a	17. Cultura Mato-grossense	60 h/a
6. Literatura Infantil	60 h/a	16. Expressão Artística: Expressão corporal	60 h/a
7. Educação para portadores de necessidades educativas especiais	60 h/a	17. Cultura Mato-grossense	60 h/a
8. Educação para portadores de necessidades especiais	60 h/a	18. Técnicas de Redação para as séries iniciais	60 h/a
9. Princípios de economia Política	60 h/a	19. Currículos e Programas	60 h/a
10. Educação Rural	60 h/a	20. Supervisão Escolar	60 h/a

Fonte: Elaborado a partir do currículo do Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop.

APÊNDICE D - Composição de Disciplinas da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT - *Campus Sinop*, implantado em 2007

	Créditos	Carga Horária
1º Semestre		
Tema da Jornada Pedagógica: Leituras de Realidades e Educação ⁸⁶		
Antropologia	4.0.0.0	60
História Geral da Educação	5.0.0.0	75
Filosofia da Educação I	4.0.0.0	60
Sociologia da Educação I	5.0.0.0	75
Práticas de leituras e produção de textos	3.1.0.0	60
Metodologia Científica I	3.0.0.0	45
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I (Diurno)	0.1.0.0	15
Total da carga horária do 1º semestre	24.2.0.0	390
2º Semestre		
Tema da Jornada Pedagógica: A Educação como prática humana intencional		
Introdução a Psicologia	3.0.0.0	45
Sociologia da Educação II	2.1.0.0	45
Metodologia Científica II	3.0.0.0	45
Políticas Educacionais	2.0.0.0	30
História da Educação Brasileira	3.1.0.0	60
Educação Infantil I: Relações Infância-Família-Escola	1.1.0.0	30
Didática I	3.0.0.0	45
Matemática Básica	3.1.0.0	60
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional II (Diurno)	0.1.0.0	15
Total da carga horária do 2º semestre	21.5.0.0	375
3º Semestre		
Tema da Jornada Pedagógica: Problematizações da Educação		
Alfabetização nas Ciências Tecnológicas	1.0.1.0	30
Alfabetização e Letramento I	4.1.0.0	75
Filosofia da Educação II	2.1.0.0	45
História da Educação Regional	1.1.0.0	30
Fundamentos da Ciência Biológica para o Desenvolvimento Humano	3.1.0.0	60
Didática II	2.1.0.0	45
Educação de Jovens e Adultos	2.0.0.0	30
Metodologia de Pesquisa Educacional I	1.1.0.0	30
Educação Física: Cultura Corporal e Educação	1.3.0.0	60
Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental I (Diurno)	0.2.0.0	30
Total da carga horária do 3º semestre	17.11.1.0	435
4º Semestre		
Tema da Jornada Pedagógica: Produção\significação do conhecimento escolar e investigação educacional		
Educação Infantil II	4.1.0.0	75
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Educação	3.2.0.0	75
Alfabetização e Letramento II	1.2.0.0	45
Organização da Educação Brasileira e Legislação I	2.1.0.0	45
Sociologia da Escola	3.1.0.0	60
Seminário de Orientação I	1.0.0.0	15
Metodologia de Pesquisa Educacional II (qualificação)	2.1.0.1	60

⁸⁶ . - Obs.: 10% da carga horária das disciplinas serão destinadas a preparação e realização das jornadas pedagógicas previstas no curso.

Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I (Diurno)	0.2.0.0	30
Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II (Diurno)	0.2.0.0	30
Total da carga horária do 4º semestre	15.12.0.1	435
5º Semestre		
Tema da Jornada Pedagógica: Saberes e fazeres na/da docência		
Língua Portuguesa para o Início da Escolarização	3.2.0.0	75
Matemática para o Início da Escolarização	3.2.0.0	75
Tecnologias de Informação e Comunicação e o Contexto Escolar	3.0.2.0	75
Educação Infantil III: Fazeres e Saberes na Escola Infantil	3.1.0.0	60
Organização da Educação Brasileira e Legislação II	2.2.0.0	60
Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil II (Pré-Escola)	0.5.0.0	75
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional III	0.1.0.0	15
Seminário de Orientação II	1.0.0.0	15
Total da carga horária do 5º semestre	15.13.2.0	450
6º Semestre		
Tema da Jornada Pedagógica: Entrelaçamentos teórico-práticos do currículo escolar		
Educação Especial I	3.2.0.0	75
História para o início da Escolarização	3.1.0.0	60
Artes para o Início da Escolarização	3.1.0.0	60
Geografia para o início da Escolarização	3.1.0.0	60
Ciências Naturais para o início da Escolarização	3.1.0.0	60
Educação Física para o Início da Escolarização	3.1.0.0	60
Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil III (Creche)	0.5.0.0	75
Seminário de Orientação III	1.0.0.0	15
Total da carga horária do 6º semestre	19.12.0.0	465
7º Semestre		
Tema da Jornada Pedagógica: As dimensões da investigação e práxis pedagógica no contexto escolar		
Metodologia de Pesquisa Educacional III (Monografia)	1.5.0.0	90
Eventos Científicos da Metodologia de Pesquisa Educacional	1.3.0.0	60
Educação Especial II – Libras	2.2.0.0	60
Psicologia da Educação	3.2.0.0	75
Seminário de Orientação IV	1.0.0.0	15
Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental III (Alfabetização)	0.5.0.0	75
Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental IV (Outros anos)	0.5.0.0	75
Total da carga horária do 7º semestre	8.22.0.0	450
8º semestre		
Tema da Jornada Pedagógica: Articulações do projeto político-pedagógico escolar		
Didática III: Seminário PPP da Educação Infantil	3.3.0.1	105
Didática IV: Seminário PPP do Ensino Fundamental	3.3.0.1	105
Filosofia da Educação III: princípios éticos – estéticos -ecológicos do cuidado na educação	3.2.0.0	75
Estágio Curricular Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos	0.3.0.0	45
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional IV	0.1.0.0	15
Total da carga horária do 8º semestre	09.12.0.2	345