

LETICIA MARA DE MEIRA

**INTERSEÇÕES, CONEXÕES E OPOSIÇÕES: CURRÍCULO E CURSO DE
PEDAGOGIA NAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGE DA UFPR (1977-1997)**

CURITIBA - PR

2014

LETICIA MARA DE MEIRA

**INTERSEÇÕES, CONEXÕES E OPOSIÇÕES: CURRÍCULO E CURSO DE
PEDAGOGIA NAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGE DA UFPR (1977-1997)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leziany Silveira Daniel

CURITIBA - PR

2014

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Meira, Leticia Mara de

Interseções, conexões e oposições: currículo e curso de Pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997) / Leticia Mara de Meira – Curitiba, 2014.

191 f.

Orientadora: Profa. Dra. Leziany Silveira Daniel
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Currículo - Avaliação. 2. Curso de Pedagogia. 3. Mestrado em
Educação. 4. Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação.
I.Título.

CDD 375



PARECER

Defesa de Dissertação de Leticia Mara de Meira para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Leziany Silveira Daniel, Prof.^a Dr.^a Leda Scheibe, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko e Prof.^a Dr.^a Nádia Gaiofatto Gonçalves, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "INTERSEÇÕES, CONEXÕES E OPOSIÇÕES: O CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA NAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGE DA UFPR (1977-1997)".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Leziany Silveira Daniel		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Leda Scheibe		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Maria Amélia Sabbag Zainko		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Nádia Gaiofatto Gonçalves		Aprovada

Curitiba, 25 de setembro de 2014.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

*PARA
MEU FILHO ARTUR,
MINHA FILHA ALÍCIA,
MEU COMPANHEIRO EDMAR,
MINHA MÃE CINIRA,
MEU PAI IVO,
E TODA A MINHA
EXTRAORDINÁRIA FAMÍLIA.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não foi feito sozinho. Não poderia ser feito sozinho. Ainda que improvável, ele só foi possível pelo infinito apoio e paciência de tantas e tão queridas pessoas que me acompanharam durante estes anos.

Meu agradecimento especial à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Leziany Silveira Daniel pela presença serena, o questionamento preciso e o apoio em todos os momentos. À Prof.^a Dr.^a Gizele Souza, pela sólida formação e a inspiração constante. À Prof.^a Dr.^a Nádia Gaiofatto Gonçalves, pela leitura atenta e as contribuições inestimáveis em todos os passos do trabalho.

Meu agradecimento à Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Zainko Sabbag pelas contribuições no momento da qualificação desta pesquisa e pelo apoio e incentivo como Pró-Reitora da PROGRAD. Também agradeço de forma muito especial à Prof.^a Leda Scheibe, que mesmo a distância foi fundamental no momento da qualificação, pela generosidade de compartilhar seu vasto conhecimento sobre o tema e pelo incentivo à continuidade do trabalho.

Para as meninas da turma do mestrado: Franciele, Elisa, Vanessa, Carina e Raquel, pelos momentos de alegria, aprendizado e desespero compartilhados, um abraço do tamanho do mundo, com a certeza de que é só o começo. Também meu carinho especial para a Célia Gouveia, Rudimar Bertotti e Carina Silva Vieira, pela generosidade em compartilhar cada informação garimpada, pessoas como vocês fazem acreditar num mundo mais solidário, onde os sentidos se multiplicam no trabalho coletivo.

As Secretárias do PPGE, Cinthia do Rocio Uptis Marloch, Patrícia Bianchi Soares Kussaba e Sandra Mara Maciel de Lima, pela paciência e disposição em ajudar, sempre com simpatia e um sorriso no rosto. Aos servidores e servidoras da Biblioteca de Ciências Humanas e Educação e Biblioteca Central, especialmente para Leandro Duarte Ferreira, Juliane de Moraes Cavazotti, Maria Tereza Alves Gonzati e Márcia Andreiko, sem vocês este trabalho seria impossível.

Às queridas Roberlayne, Alexandra, Iriana, Andrea, Silvia e Giovanna e aos qu Rossano e Carlos Eduardo, por mostrarem, da melhor maneira e nos melhores lugaros, os encantos da História da Educação.

Às queridas colegas pelo incentivo e pelo apoio. Da Copefor: Gláucia, Marilene, Ana Paula, Alessandra, Rafaela, Rafise, Cris Câmara [também por digitalizar fontes como

ninguém]. Do Núcleo de Currículo: Madlaine, Márcia e Prof.^a Maria Lúcia [com elas aprendi os caminhos do currículo no Ensino Superior]. Do Projovem: Tatiana, Ana Paula, Juliana, Édelis, Júlio, Roberto e Mirian, por acreditarem desde o início. Do ETD: Marlon, Elisa, Lourdes, Dagmar (também pelo socorro na formatação final), Cíntia, Terres, Álvaro, Daniele, Fabrícia, Erik, Fúlvio, Magda, Lilian e tantos e tantas que me aguentaram quando as coisas estavam mais difíceis. Do DEF: Nil, Cleozi, Jonathan, Andréia, Juciele, Cristiane, Andresa, Marcelo, Marielene, Eliane, Cláudia e todos e todas que me acompanharam na contagem regressiva.

Meu agradecimento infinito à minha família. A minha Mãe, que se esforçou tanto quanto eu e fez tudo, tudo mesmo, para que eu pudesse terminar este trabalho. Ao meu pai que esteve sempre presente e na torcida. Ao Artur que soube entender este momento de ausência [agora iremos aos filmes meu filho]. Para a doce Alicia, minha filha-companheira da mesinha cor-de-rosa. Ao Loy, Leiry, Pedro Henrique e Leanderson que fizeram a alegria da casa e ajudaram a lavar a louça. Aos demais familiares, César, Patrícia, Clarinha, Alceu, Luara, Leonilda, Tia Salete, Yonara, todos e todas mais, por sempre estarem por perto.

Ao meu querido Edmar Macedo, companheiro de todos os momentos. Da comemoração no dia da aprovação, às lágrimas nos momentos mais difíceis. Sem você este trabalho não seria possível e minha vida não seria completa. Muito amor.

Por fim, minha gratidão à todas e a todos que não estão nestas linhas mas que deixaram a sua marca na minha caminhada. Beijos mil.

plena pausa

*Lugar onde se faz
o que já foi feito,
branco da página,
soma de todos os textos,
foi-se o tempo
quando, escrevendo,
era preciso
uma folha isenta*

*Nenhuma página
jamais foi limpa.
Mesmo a mais Saara,
ártica, significa.
Nunca houve isso,
uma página em branco.
No fundo todas gritam,
pálidas de tanto.*

*Paulo Leminski
1987
Distraídos Venceremos*

RESUMO

Este trabalho põe em discussão as representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia identificadas nas dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná no período compreendido entre o início das atividades do Curso de Mestrado em Educação (1977) e o primeiro ano de influência da Lei Nº 9394/96 (1997). Este período, no qual o currículo mínimo do curso era determinado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação de número 252/69, é especialmente relevante porque compreende, além do início e da consolidação do Curso de Mestrado em Educação com área de concentração em Currículo na UFPR, um intenso movimento de reorganização curricular do Curso de Pedagogia impulsionado pelo Movimento Nacional para a Formação do Pedagogo. Num contexto político que vai da distensão do regime ditatorial aos primeiros anos da Nova República, esta discussão acadêmica refletiu e influenciou as redes de trabalho dentro da Universidade que neste momento via seu corpo docente buscar novas titulações e adensar as atividades de pesquisa. As principais referências utilizadas para esta análise foram Pierre Bourdieu com o conceito de campo científico, Roger Chartier com representação e, Michel de Certeau com os conceitos de lugar, tática e estratégia. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo de Bardin, contemplando também procedimentos da análise documental. As principais fontes utilizadas foram as dissertações defendidas no Mestrado em Educação do PPGE da UFPR. Como fontes auxiliares foram utilizadas publicações relacionadas ao Setor de Educação e os primeiros relatórios do PPGE. O trabalho aborda a organização do curso e as tendências temáticas do PPGE, bem como o posicionamento do mesmo no campo científico do currículo. Ao analisar as principais produções sobre o conceito de currículo e sobre questões relacionadas ao Curso de Pedagogia, foi possível identificar lugares de interseção, pontos de conexão e afirmações de oposição em um mesmo contexto institucional. As categorias de análise das dissertações possibilitaram, ao destacar as principais representações sobre o Curso de Pedagogia, discorrer sobre a posição dos trabalhos produzidos na UFPR no campo científico. Partícipes de uma mesma comunidade acadêmica, as representações em torno do currículo e do Curso de Pedagogia veiculadas nas dissertações do Mestrado em Educação demonstraram que, em um cenário onde as normativas federais produziam desdobramentos alinhados ao pensamento hegemônico, a Pós-graduação representava um lugar em que os posicionamentos divergentes podiam ser, e de fato eram expressados, o que evidencia a importância da produção acadêmica em um período de abertura política e construção democrática.

Palavras Chave: Currículo, Curso de Pedagogia, Mestrado em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ABSTRACT

This study discusses issues concerning the curriculum and Pedagogy Course that have been raised in Master's Degree dissertations in the Post-Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Paraná between the inception of the Master's Degree in Education (1977) and the first year following the passing of Law 9394/96 (1997). During these two decades, the minimum requirements for the curriculum of the course were determined by Report 252/69 issued by the Federal Education Council. This period is particularly relevant because it includes the early consolidation of the Master's Degree in Education concentrating on the Curriculum at UFPR and an intense reorganization of the Pedagogy Course, propelled by the National Movement for Teacher Training. In a political context stretching from the military dictatorship to the early years of the New Republic, this academic discussion reflected and influenced working networks within the university. At this time, the teaching staff sought greater qualifications and further research activities. The main references for this analysis were Pierre Bourdieu, with the concept of the scientific field, Roger Chartier, with representation, and Michel de Certeau, with the concepts of place, tactics and strategy. The methodology was Bardin's content analysis, in addition to document analysis procedures. The main sources were the PPGE Master's Degree dissertations defended at the UFPR. Auxiliary sources included publications pertaining to the Education Sector and the first PPGE reports. The study broaches the organization of the course and the thematic trends of the PPGE, and the position of the program in the scientific field of the curriculum. An analysis of the main productions on the concept of curriculum and matters related to the Pedagogy Course enabled the identification of intersections, connecting points and opposing statements in the same institutional context. The analysis categories of the dissertations made it possible to highlight the main representations concerning the Pedagogy Course, discussing the position of the work produced at the UFPR in the scientific field. Stemming from the same academic community, the writings on the curriculum of the course in the dissertations of the Master's Degree in Education showed that, in a scenario where federal norms led to unfolding hegemonic thinking, the Post-graduate Course could be, and indeed was, a space in which differing opinions could be expressed. This is demonstrative of the importance of academic production at a time of political openness and democratic upheaval.

Key words: Curriculum, Pedagogy Course, Master's Degree in Education, Education Sector, Federal University of Paraná.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- DISSERTAÇÕES PPGE/UFPR POR CAMPO SUBSTANTIVO (1977/1997) .54	
FIGURA 2- NÚMERO DE DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGE/UFPR (1977-1997).....	56
FIGURA 3 - DINÂMICA DE DEFESAS CONFORME ÁREA DE CONCENTRAÇÃO NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPR (1986-1997)	58

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS MINISTRADAS NO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UFPR EM 1977	45
QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS ELETIVAS MINISTRADAS NO	46
QUADRO 3 - COMPARATIVO ENTRE AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPR.....	58
QUADRO 4 - RELAÇÃO DE ARTIGOS – PENSANDO CURRÍCULO (UFPR, 1988)	77
QUADRO 5 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO DUPLICADAS NOS ARTIGOS DE “PENSANDO CURRÍCULO” (UFPR, 1988)	81
QUADRO 6 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO – NILCÉIA M. S. PEDRA (UFPR, 1988) .	82
QUADRO 7 - TRABALHOS COM MÓDULOS INSTRUACIONAIS – UFPR 1974/79	86
QUADRO 8 - PPGE/UFPR – MESTRANDOS E ORIENTADORES QUE ABORDAM O CURSO DE PEDAGOGIA, CONFORME OBJETO DE PESQUISA (1977-1997).....	100
QUADRO 9 - AUTORES CONFORME OBJETO DE PESQUISA – CURRÍCULO.....	101
QUADRO 10 - RELAÇÃO DE MATÉRIAS E PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA POR HABILITAÇÃO - UFPR/DEPLAE (1974-1984)	102
QUADRO 11 - COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES, PESQUISADORES E ORIENTADORES – SUPERVISÃO ESCOLAR E CURRÍCULO – UFPR (1977-1997) ...	106
QUADRO 12 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1980/BLOCO 1..	116
QUADRO 13 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1980/BLOCO 2..	123
QUADRO 14 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1983/BLOCO 1..	131
QUADRO 15 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1983/BLOCO 2..	135
QUADRO 16 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1988	144
QUADRO 17 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1993 E 1997	151
QUADRO 18- TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA – UFPR - 1998 A 2012	188
QUADRO 19 - PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS REVISTAS CIENTÍFICAS DO SETOR DE EDUCAÇÃO/UFPR	189
QUADRO 20 - : DISSERTAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA-PPGE/UFPR (1977-1997)	190

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PROPORÇÃO DE CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS E ELETIVOS NO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UFPR (1977-1979).....	44
TABELA 2 - NÚMERO DE DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGE/UFPR (1977-1997).....	55
TABELA 3- SUBCATEGORIAS POR NÚMERO DE DISSERTAÇÕES/ANO - PPGE/UFPR	57
TABELA 4 - PPGE/UFPR– SUBCATEGORIAS POR ÁREA DE CONCENTRAÇÃO (1985-95)	59
TABELA 5 - LEVANTAMENTO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS A TEÓRICOS DE CURRÍCULO NACIONAIS E ESTRANGEIROS, CONFORME INSTITUIÇÃO NO PERÍODO 70-80	68
TABELA 6 - REFERÊNCIAS A TEÓRICOS DE CURRÍCULO NACIONAIS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DE CURRÍCULO NO PERÍODO DE 70-80	68
TABELA 7 - LEVANTAMENTO DE PERIÓDICOS NACIONAIS, NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE CURRÍCULO NO PERÍODO DE 70-80.....	69
TABELA 8 - NÚMERO DE REFERÊNCIAS “PENSANDO CURRÍCULO” POR IDIOMA	95
TABELA 9 - DISSERTAÇÕES - MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFPR (1977-2012)	187

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEP – Conselho de Ensino e Pesquisa
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CETEPAR – Centro Excelência Tecnologia Educacional do Paraná
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo
COPEG – Coordenação de Políticas de Ensino de Graduação
FAFI-CP – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FCC – Fundação Carlos Chagas
DPLAE – Departamento de Planejamento e Administração Escolar
ESAE – Estágio Supervisionado em Administrador Escolar
ESOE – Estágio Supervisionado de Orientação Educacional
FFCL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PUC/Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAQCN – Sistema de Análise Quantitativa do Currículo Nominal
SE – Setor de Educação
SIDE – Sistema de Informação e Documentação em Educação
SIBI/UFPR – Sistema de Bibliotecas da UFPR
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1. DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFPR.....	37
1.1 ESTRUTURA DO PROGRAMA	41
1.2 TENDÊNCIAS TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO	51
2. CURRÍCULO: UM CAMPO CIENTÍFICO EM CONSTRUÇÃO	62
2.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO NAS DISSERTAÇÕES DO PPGE	65
2.2 PENSANDO CURRÍCULO: RESUMO DE UMA DÉCADA?	74
3. SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA	99
3.1 REPRESENTAÇÕES, DIAGNÓSTICOS E DESEJOS	111
3.1.1 AS HABILITAÇÕES EM DEBATE	115
3.1.2 EM RESPOSTA AOS NOVOS DESAFIOS	143
3.2 ALGUMAS INTERPRETAÇÕES	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
FONTES	177
DOCUMENTOS	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
APÊNDICES	187

INTRODUÇÃO

A produção de um grande número de dissertações no âmbito do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR abordando questões afetas ao Curso de Pedagogia no período que vai do início das atividades do Mestrado em Educação – área de concentração em Currículo (1977) até o arrefecimento da influência do Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação – CFE, impulsionado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9495/96, representou uma importante contribuição para a composição do debate acadêmico e institucional sobre o currículo deste curso. Neste período, o recém-criado Setor de Educação¹ – SE, movimentava-se no sentido de qualificar o seu quadro docente, e ao mesmo tempo, adequar suas propostas às novas normativas em vigor e aos interesses, nem sempre convergentes, da comunidade universitária.

Considerando que o Curso de Pedagogia foi um tema de estudo importante no referido período, ainda durante as investigações preliminares, pôde-se inferir que o trabalho acadêmico produziu representações sobre este Curso e que estas representações influenciaram e foram influenciadas pelo campo científico em que estavam inseridas, bem como pelas redes de trabalho que se constituíam em meio ao debate curricular.

Entretanto, como e por que este tema faz-se novamente presente no Curso de Mestrado em Educação da UFPR, agora sob o olhar da História da Educação? O percurso sinuoso desta pesquisa demonstra o quanto são complexas as temáticas educacionais e as inúmeras possibilidades de abordagem que as mesmas podem apresentar quando relacionadas às experiências vivenciadas nos espaços acadêmicos.

O ponto de partida deste trabalho está localizado muito antes do início da elaboração de um pré-projeto e da definição dos contornos de uma pesquisa. Os questionamentos aqui apresentados solidarizam à dificuldade de muitos e muitas que ao ingressar no Curso de

¹ A formação pedagógica vinha sendo realizada na UFPR desde 1939 através dos cursos de Pedagogia e Didática. Com a reforma do Ensino Superior provocada pela Lei nº 5540/68 surgia uma nova configuração para o então Departamento de Pedagogia. Ainda que as mudanças na organização institucional não fossem fator causal para a alteração do quadro docente, o mesmo vinha sendo ampliado devido ao aumento de vagas nos cursos de licenciatura. Antes da Reforma o Curso de Pedagogia estava alocado no Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL. No regimento de 1970, com a extinção da FFCL, foi instituída a Faculdade de Educação que em 1973, com o segundo Regimento proveniente da Reforma Universitária, passaria a denominar-se Setor de Educação. Para maiores informações sobre o histórico do Setor de Educação e a configuração do corpo docente até o ano de 1988, ver o livro da Professora Cecília Maria Westphalen: “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná – 50 anos” (ver referências bibliográficas).

Pedagogia não sabem ao certo o que é ser uma pedagoga². O ingresso no campo educacional tampouco traz algum alento, uma vez que o grande número de desafios – geralmente maiores do que os já apontados no percurso de formação – e a expectativa da atuação, docente ou não, alimentam ainda mais as dúvidas existentes.

Se o Curso de Pedagogia e a profissão de Pedagoga causam inquietações, ao estreitar o contato com as teorias e os teóricos do currículo vê-se que o contexto universitário, assim como o escolar, está povoado de inúmeras questões não respondidas e possibilidades de problematizações. As questões do currículo perpassam os processos educacionais e a história dos profissionais, uma vez que ao mesmo tempo em que são produzidas em um determinado contexto, também participam da produção desta realidade. Concordando com Veiga-Neto (2001, p.96) reafirma-se que “a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que ele não apenas tem uma história como ele faz uma história”.

O currículo está sempre estreitamente relacionado ao contexto do grupo que o define ou, melhor dizendo, a um determinado projeto de sociedade defendido por este grupo. Como alerta a pesquisadora Mirian Warde (1984, p. 4), os currículos, assim como os sujeitos e as instituições, refletem o momento político-ideológico em que a educação se manifesta. Pesquisar os currículos, assim como pesquisar a atuação profissional, são formas de compreender mais profundamente os processos educacionais e a sociedade que os legitima.

Seguindo percursos de atuação profissional e entretecendo oportunidades de ação com questões teóricas e conceituais, pode-se perceber que dúvidas e incertezas são fatores comuns a um grande número de profissionais em atuação e que a indefinição de uma identidade a ser construída no decorrer do Curso de Pedagogia é algo recorrente a profissionais que se formaram em diferentes tempos e instituições. Emergindo deste contexto teórico-profissional, o currículo e o Curso de Pedagogia mostram-se como possíveis objetos de pesquisa.

O contato com a terceira edição do livro de Carmem Silvia Bissolli da Silva (2006) intitulado “Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade”, que teve sua primeira edição em 1999³ e retrata os antigos dilemas desta formação como a carência de uma identidade clara, um campo de atuação inicialmente escasso e depois indefinido, e a convivência universitária

² Tendo em vista que a absoluta maioria dos profissionais formados pelo Curso de Pedagogia são do sexo feminino, bem como que a necessidade de afirmar a identidade da profissional mulher ainda é relevante num cenário de desigualdades, no âmbito desta pesquisa optou-se por utilizar o substantivo no gênero feminino.

³ Este livro teve origem na dissertação defendida pela autora em 1998, no curso de Mestrado em Ensino na Educação Brasileira da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), sob orientação de Paulo Ghiraldelli Júnior.

muitas vezes complicada e até mesmo hostil⁴, possibilitou perceber que estas questões há muito já se faziam presentes no cenário acadêmico.

Silva (2006) reconstrói o percurso de construção do Curso de Pedagogia e da identidade profissional dele decorrente, demonstrando que as questões que nortearam o seu trabalho de pesquisa estavam presentes desde os primeiros momentos de sua trajetória pessoal. Aluna e depois professora do Curso de Pedagogia, desde a década de 1970 participou ativamente das discussões que movimentavam o cenário nacional, tanto nos grupos que buscavam propor novas alternativas curriculares como nos estudos de ordem teórica sobre identidade e campo de atuação do profissional. Passados mais de quarenta anos, percebe-se que esta temática ainda mobiliza um número significativo de profissionais⁵.

A relação entre os documentos curriculares e o processo de constituição identitária tem sido amplamente explorada pelos teóricos do campo do currículo. Viu-se então que dirigir o olhar sobre currículos do Curso de Pedagogia, tanto como objeto quanto como fonte para pesquisa, possibilitaria investigar, para além dos conteúdos expressos nos documentos oficiais, outros elementos do contexto em que os mesmos foram produzidos, como a identidade dos sujeitos envolvidos nos processos e os projetos educacionais a eles vinculados, acrescentando novos aspectos ao trabalho historiográfico que vem sendo realizado neste campo e que tem trazido, cada vez mais, novos sentidos às experiências educacionais brasileiras.

A codificação dos documentos de política curricular se dá em meio a disputas e negociações nas quais seus formuladores procuram, nem sempre com total sucesso, controlar significados e aplicações (MACEDO, 2002, p. 138). O tratamento historiográfico da legislação educacional pode retratar a influência do Estado nas relações sociais e os seus desdobramentos nas normas institucionais. Nunes (1993, p. 13) considera a redefinição de currículos e programas como um dos principais alvos da ação normatizadora das instituições. A legislação, em sua realização, é ação estabelecadora de produtos, artefatos e dispositivos. (FARIA FILHO, 1998, p. 110)

Assim como no momento do uso, que traz um universo de novas referências, subjetividades, resistências e contradições, o processo de produção dos documentos curriculares ou do “currículo escrito” de Goodson (1995) também acontece em meio a

⁴ A autora relata que ao longo da década de 1970 o Curso de Pedagogia era visto como “espera-marido” e como produto ideológico de uma conjuntura política autoritária, o que fazia com que o mesmo fosse discriminado frente aos demais cursos universitários, principalmente os das Ciências Humanas.

⁵ O artigo de Meira e Daniel – A identidade do trabalho da pedagoga: uma questão ainda pertinente? – apresentado em Curitiba no Seminário EDUCERE promovido pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR em 2011, demonstrou que a discussão sobre esta identidade profissional continua suscitando o debate entre os pesquisadores, bem como entre profissionais que sentem em seus contextos de trabalho os impactos desta questão em aberto.

diferentes relações de poder e possui suas táticas e suas disputas, muitas vezes ignoradas pela reificação do documento que apaga suas marcas de produção e suas contingências históricas.

Os documentos curriculares – em especial a legislação – são dispositivos⁶ que permitem fixar, pela escrita da norma, o currículo. Ao investigar a história do currículo, o pesquisador dá luz aos conhecimentos, valores e habilidades que eram considerados válidos e legítimos no período delimitado sem desconsiderar o próprio processo de legitimação, que não é totalmente lógico e coerente, e sim, está entremeado pelos fragmentos das diferentes forças que o determinaram e que determinarão novos ordenamentos (GOODSON, 1995, p. 7-9).

A investigação da legislação e das normas do currículo está relacionada ao contexto mais amplo das quais as mesmas emanam. Leis, decretos, pareceres e resoluções são fontes que, vinculadas ao contexto e aos debates que acontecem em determinado momento, permitem investigar a relação do contexto mais amplo com as práticas que o precedem e as que são por ele produzidas, ainda que necessitem ser potencializadas pela associação de outras e diferentes fontes. (FARIA FILHO, 1998, p. 123)

Por um lado as fontes não falam *per se*. São vestígios, testemunhos que respondem – como podem e por um número limitado de fatos – às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte é uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. (RAGAZZINI, 2001, p. 14)

Quando chama a atenção para o fato de que, por mais importantes e significativas que sejam, as fontes não são autossuficientes, Ragazzini (2001, p. 20-22) provoca a reflexão sobre os diferentes pesos e relevância das mesmas, que só podem ser determinados em relação ao problema pesquisado. Assim como o contato com as fontes possibilita o refinamento e a renovação das perguntas relacionadas a uma determinada problemática, novas perguntas podem exigir a busca e a exploração de novas fontes.

Esta dinâmica entre fontes e indagações foi muito marcada no decorrer desta pesquisa, até porque se o ponto de partida está localizado já no início de um percurso profissional, os caminhos que se abriram às diferentes oportunidades de reflexão possibilitaram novos rumos.

⁶ Michel Foucault (2006, p. 244) define dispositivo como a rede que se pode estabelecer entre os elementos do conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo é a rede, a relação, o movimento, os artefatos em uso e a soma de práticas, discursivas ou não, que são orquestradas nas relações de poder, visando um determinado fim. Mesmo que os efeitos do dispositivo não possam ser totalmente determinados e que a resistência faça parte do poder, o dispositivo tem uma função estratégica dominante que os movimenta em determinada direção.

Partindo das dúvidas sobre uma identidade profissional⁷ da Pedagoga chega-se ao currículo do Curso de Pedagogia que projeta ou forja⁸ esta identidade. Como este currículo não é dado natural e definitivamente, mas sim construído pelos sujeitos nas relações que estabelecem em determinado contexto, chegou-se aos professores do Curso de Pedagogia que, seja nos processos sazonais de construção dos documentos curriculares ou na efetivação diária deste currículo em práticas docentes, determinam a formação acadêmica das Pedagogas.

As novas possibilidades advindas do alargamento promovido pela renovação historiográfica e o incremento dos estudos em História da Educação no Brasil (OLIVEIRA, 2007), configuram um novo paradigma de investigação. A exemplo da renovação inaugurada pela Escola dos Annales na França, que substituiu a tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema que privilegia não somente a história política, mas a história de todas as atividades humanas com a colaboração de outras disciplinas como a geografia, a sociologia, a economia, a psicologia, a linguística e a antropologia social (BURKE, 2010, p. 12), os historiadores brasileiros buscam novos objetos e novos problemas. O sucesso desta empreitada inspira a ousadia de buscar também, ainda que investigando uma realidade singular, contribuir para a construção de um campo maior do conhecimento científico.

Pode-se afirmar que o Curso de Pedagogia, o seu currículo e a identidade de seus profissionais são questões que permanecem pertinentes no tempo presente. Marc Bloch (2001, p. 61) afirma, considerando o momento como uma perpétua evanescência, que a fronteira entre o presente e o passado se desloca num movimento constante e que é necessário considerar que “a partir do momento em que entram em jogo as ressonâncias sentimentais, o limite entre o atual e o inatual está longe de se ajustar necessariamente pela média matemática de um intervalo de tempo.” Sendo assim, ainda que candente no momento atual, estas questões podem ser deslocadas para um tempo anterior e trazer novas perspectivas para a discussão, agregando à mesma o olhar da História da Educação.

Bloch aponta a necessidade, para o trabalho do historiador, de um presente bem referenciado e definido uma vez que isto dá início ao processo fundamental de “compreender o presente pelo passado” e ao mesmo tempo “compreender o passado pelo presente” (BLOCH, 2001, p. 25).

⁷ Por identidade profissional entende-se, com base na definição de Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 48), as posições de sujeito que são atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais às pedagogas no exercício de suas funções em contextos laborais concretos.

⁸ O verbo forjar é utilizado no sentido de modelar, fabricar, inventar ou criar. Como este verbo guarda também o significado de falsear, o emprego do mesmo traz uma nuance muito interessante à construção social das identidades, uma vez que as mesmas não são fixas e verdadeiras fora das relações que as constituem.

O presente e o passado se interpenetram. A tal ponto que seus elos, quanto à prática do ofício de historiador, são de sentido duplo. Se, para quem quer compreender mesmo o presente, a ignorância do passado deve ser funesta, a recíproca – embora não se esteja sempre tão nitidamente alertado – não é menos verdadeira. (BLOCH, 2001, p. 65)

Trazendo o foco para o tempo presente, percebe-se um grande número de pesquisas sendo realizadas sobre o tema. Em consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD⁹, foi possível localizar, nos últimos dez anos, 83 (oitenta e três) defesas sobre o assunto “Curso de Pedagogia”, sendo que 7 (sete) foram anteriores a 2006¹⁰ e 76 (setenta e seis) entre os anos de 2006 e 2013¹¹. Também é um indicativo importante o número de edições e reedições de obras com esta temática, como por exemplo: “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” de José Carlos Libâneo, lançado em 1998 e que em 2011 realizou a segunda impressão da 12ª edição; “Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores” de Iria Brzezinski publicado em 1996 e com a 9ª edição em 2012, “A Pedagogia no Brasil: história e teoria” de Demerval Saviani com duas edições, a primeira de 2008 e a segunda de 2012; e “Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas” organizado por Selma Garrido Pimenta e publicado em 2011. Nos principais congressos e seminários da área tanto é possível encontrar estes livros à venda nas feiras promovidas, como assistir comunicações e mesas debatendo este assunto.

A vitalidade e atualidade do tema também pode ser percebida no âmbito do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sendo que no período compreendido entre os anos de 2002 e 2013, foram defendidas 6 (seis) dissertações de mestrado e uma tese de doutorado sobre a temática. Especialmente no ano em que se comemora os 75 anos do Curso de Pedagogia (1939-2014), após a recente comemoração de 40 anos do Setor de Educação (2013) e do centenário da UFPR (2012), percebe-se nesta instituição um movimento da

⁹ Disponível em <http://bdttd.ibict.br/>.

¹⁰ Em 2006 a Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação – CNE instituiu, após longo e conturbado debate, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o que faz deste ano um importante marco para os estudos desta temática.

¹¹ Sobre as teses e dissertações localizadas, tem-se a considerar: a) somente 27 (vinte e sete) foram realizadas no âmbito de universidades particulares, com destaque para as confessionais, o que demonstra o grande envolvimento das instituições públicas nesta discussão; b) a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS merece destaque por abrigar 19 (dezenove) trabalhos no período, seguida pela Universidade de Brasília – UNB com quatro trabalhos; c) os dois enfoques que predominam na constituição destas teses e dissertações são as diferentes possibilidades de configurações do Curso de Pedagogia com 19 (dezenove trabalhos) e o currículo deste curso com 18 (dezoito) trabalhos; d) a identidade de estudantes e profissionais é um tema enfocado em 12 (doze) trabalhos; e) as demais produções abordam questões referentes às práticas docentes e metodologias de trabalho (13), às novas tecnologias educacionais e a educação a distância (13) e às políticas de formação de professores no Ensino Superior (8).

comunidade universitária no sentido de novamente estudar o currículo e o Curso de Pedagogia e a identidade profissional das Pedagogas.

Para além da produção acadêmica identificada, o contato com a dinâmica de construção e aprovação dos atualmente denominados Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), onde constam os currículos que são propostos pelos colegiados e aprovados mediante parecer pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) para então serem firmados por meio de Resoluções, provocou novas reflexões sobre a complexidade destes processos. Ao participar da dinâmica de trabalho realizado pelo Núcleo de Currículos da Coordenação de Políticas de Ensino de Graduação (COPEG), setor especializado da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD, é possível perceber os meandros institucionais muitas vezes conflituosos que intercorrem na aprovação de uma proposta curricular.

Para além do constante fluxo de construção e reformulação de currículos, os arquivos da PROGRAD guardam, desde a sua criação, documentos e processos curriculares da UFPR. Ao analisar a pasta referente ao Curso de Pedagogia pode-se acompanhar diversas configurações, desde as primeiras em que foi possível imprimir alguma marca local, até a versão que dá suporte ao trabalho que continua a ser realizado. Para além das matérias, disciplinas e conteúdos operados, vislumbra-se os sujeitos que, tanto contribuem para a formação do currículo oficial, quanto materializam este currículo em suas práticas diárias.

A partir destas experiências e considerações foi possível inferir, com o olhar da nova História da Educação, que um recuo no tempo para investigar o currículo e o Curso de Pedagogia, seus principais artífices, as redes de trabalho e o diálogo acadêmico, contribuiria tanto para a rica produção historiográfica sobre formação de professores no Brasil, como para o registro histórico do Setor de Educação da UFPR.

No primeiro momento voltou-se o olhar para os documentos normativos da UFPR, no entanto, o levantamento bibliográfico realizado no sítio do Sistema de Bibliotecas da UFPR (SIBI/UFPR)¹² trouxe um novo elemento ao trabalho: a produção acadêmica. Já nas primeiras pesquisas realizadas, verificou-se o grande número de dissertações de mestrado defendidas na UFPR sobre temas relacionados ao Curso de Pedagogia e, na continuidade da atividade investigativa preliminar, percebeu-se que este período de produção intensa coincidia com um acalorado debate em nível nacional em torno da configuração do Curso de Pedagogia.

¹² Disponível em <http://www.portal.ufpr.br/>.

A implantação do Mestrado em Educação com a área de concentração “currículo” aconteceu em 1974, num período de ampla reestruturação curricular¹³ na UFPR, inclusive do Curso de Pedagogia. Vivia-se um trânsito de via dupla entre professores e alunos da graduação/pós-graduação no decorrer da década de 1970 e nos primeiros anos da década de 1980 porque os quadros docentes da universidade eram em grande medida formados por professores que ainda não tinham o título de mestre ou doutor. Com a implantação do Curso de Mestrado em Educação, professores e alunos egressos do Curso de Pedagogia tornaram-se mestrandos ao mesmo tempo que professores mais experientes e já titulados passavam a atuar também neste nível que, além da docência, proporcionava um espaço privilegiado para a realização de atividades de pesquisa.

Uma vez observados os diferentes lócus de produção acadêmica e os muitos sujeitos envolvidos na discussão e na produção curricular, tanto acadêmica quanto normativa, percebeu-se que a amplitude do trabalho e a diversidade de fontes estavam além das possibilidades de investigação de uma pesquisa de mestrado. Ao se levantar os registros formais das atividades acadêmicas, encontrara-se ainda como fontes potenciais a produção docente e discente, os relatórios do PPGE encaminhados à CAPES, as atas dos conselhos departamentais, setoriais, coordenação de curso de graduação e de pós-graduação, bem como Conselho Universitário e Conselho de Ensino e Pesquisa.

Desta forma sentiu-se a necessidade de buscar na problemática da pesquisa, perguntas mais precisas que pudessem ser abordadas neste nível de investigação e contribuir efetivamente com a construção do conhecimento desta área. O levantamento de publicações sobre o Curso de Pedagogia revelou uma produção significativa tanto no âmbito das normativas nacionais como nas configurações locais. Nos artigos científicos identificados, percebeu-se a predominância de uma abordagem geral sobre o tema, enquanto as teses e dissertações, na maioria das vezes, enfocavam questões localizadas em determinado tempo e espaço institucional.

Segundo Azanha (2011), a vida cotidiana individual ou social é uma totalização sempre parcial, composta de partes que são objetos interligados, sendo esta totalidade um processo

¹³ Segundo Cecília Westphalen (1987, p. 105) a aplicação dos dispositivos da Lei n.º 5.540/68 na UFPR deu lugar a duas reformas: a primeira promovida pelo Estatuto de 1970 e a segunda por aquele de 1974 que consolidava o plano aprovado no ano anterior. As alterações na composição e na representatividade dos Conselhos Setoriais alterou a dinâmica da composição do Conselho de Ensino e Pesquisa – CEP, o que desencadeou um amplo processo de reformulação curricular. Nas palavras da autora: “A reforma de 1974 trouxe a redução do número das unidades universitárias, dos Departamentos e das disciplinas ministradas pela Universidade. Objetivou-se enxugá-la de todo supérfluo, bem como acabar com os resíduos das antigas cátedras e faculdades. Essa redução provocou grandes alterações, sobretudo nos currículos plenos que foram todos reformulados com repercussões diretas na vida acadêmica.” (WESTPHALEN, 1987, p. 106)

histórico em permanente fluência. Desta maneira, justifica-se envidar esforços para a compreensão de contextos particulares, uma vez que contribuem na composição do entendimento de uma problemática que ainda provoca grande interesse.

Aproximando esta teorização das possibilidades investigativas que já vêm sendo exploradas, percebeu-se a relevância de definir o contexto institucional do Setor de Educação da UFPR como lócus de investigação deste tema. Verificou-se que até 2011 ainda não havia sido realizada nenhuma investigação que tomasse como objeto principal a história do Curso de Pedagogia e dos currículos que o constituíram no âmbito da UFPR, apesar de vários trabalhos abordarem este tema como um item ou capítulo específico¹⁴.

Em 2011 teve início um amplo projeto de pesquisa intitulado “100 anos da UFPR: dimensões de História da Educação”. Composto este projeto estava a pesquisa “O Curso de Pedagogia da UFPR: um pouco de sua história mediante a presença de seus paraninfos nas cerimônias de colação de grau nas últimas três décadas”, realizada pela Prof^a Dr^a Leziany Silveira Daniel¹⁵. O objetivo de Daniel (2013) foi discutir e abordar as configurações do Curso de Pedagogia da UFPR desde a década de 1980, cotejando com as questões colocadas nos discursos analisados¹⁶. A metodologia da pesquisa realizada possibilitou identificar e localizar os Paraninfos e os discursos proferidos, bem como as atas de formatura correspondentes ao período de 1980-2009, o que novamente movimentou a reflexão sobre a trajetória do Cursos de Pedagogia na UFPR. Percebeu-se então que o tema vinha se configurando como uma nova possibilidade de investigação na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação do curso de Mestrado em Educação da UFPR.

O Curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFPR, por sua vez, já havia sido objeto de pesquisa em 2001 no Programa Interinstitucional em Biblioteconomia e Ciências da Informação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas) e UFPR. A dissertação de mestrado defendida por Liane dos Anjos intitulada “Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: tendências e temáticas das dissertações

¹⁴ Estes trabalhos serão utilizados no decorrer desta dissertação como fonte ou como referência para a pesquisa, no entanto, não é objetivo desta pesquisa levantar como a histórica do curso vem sendo retratada nos trabalhos acadêmicos realizados na UFPR, o que não descarta a importância desta investigação que poderá ser realizada em outros trabalhos.

¹⁵ Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa História, Educação e Modernidade (NEPHEM) e do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE), ambos vinculados à UFPR.

¹⁶ Esta pesquisa foi apresentada no Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação e no 20º EVINCI, evento organizado pela UFPR que integrou a 4ª SIEPE – Semana Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão – em 2012.

(1977-2000)” traz o histórico do Curso de Mestrado em Educação e mapeia a produção discente do período. Segundo Liane dos Anjos (2001, p. 7), não havia, até o momento da escolha do seu tema, nenhum estudo voltado para a análise das dissertações produzidas na UFPR. A produção do PPGE figurava de forma sazonal nas publicações do Setor de Educação.

Com a progressiva consolidação e ampliação dos Cursos de Mestrado em Educação que acontecia sob o olhar vigilante da CAPES, que desde a década de 1970 monitorava a produtividade dos mesmos, as dissertações podem ser consideradas como um importante indicativo dos programas que as produzem. A produção acadêmica discente havia sido impulsionada, principalmente por influência do Parecer CFE nº 977/65 que determinou que na conclusão do curso de mestrado fosse exigida a apresentação de uma dissertação¹⁷ que revelasse o domínio do tema e capacidade de estruturação do candidato ao grau de mestre. Desta forma se estabeleceu o fluxo de trabalhos que iriam progressivamente constituir um novo tipo de acervo nas bibliotecas universitárias.

A particularidade deste acervo está em que, para além do seu conteúdo e do contexto de produção, o mesmo precisa ser considerado em relação a um universo intermediário que Pierre Bourdieu definiu como campo científico.

[...] para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] Minha hipótese consiste em supor que, entre estes dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece as leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p. 20)

Para Bourdieu (2004, p. 22-23) o campo científico é um espaço dinâmico de forças e de disputas, onde os diferentes componentes lutam para conservar ou para transformar esse campo de forças, facilitando algumas manifestações enquanto dificulta outras. Nas palavras do autor: “Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento.” (BOURDIEU, 2004, p. 27)

¹⁷ Para a obtenção do grau de mestre era necessário: aprovação nas disciplinas do plano curricular, a apresentação da dissertação aprovada por três especialistas e prova de capacidade de tradução de um texto em língua estrangeira. (UFPR, 1998, p. 94)

Ao mesmo tempo que as ações e os produtos de um campo são marcados pelas características do mesmo, elas refletem a sua dinâmica, trazendo indícios que dão a conhecer a dinâmica deste campo. Considerando o potencial desta produção em um campo científico que se estabelecia impulsionado pelos incentivos à pós-graduação, foi realizado um levantamento geral das dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Educação da UFPR¹⁸. Foram analisados 1.000 (mil) títulos de dissertações (ver Apêndice 1¹⁹) e aproximadamente 300 resumos, buscando identificar elementos que indicassem as dissertações que abordaram questões afetas ao currículo e ao Curso de Pedagogia²⁰. Desta forma foram identificadas 20 (vinte) dissertações defendidas nos anos de 1980, 1983, 1988, 1993, 1997, 2002, 2008, 2010, 2011 e 2012.

Além da formação realizada pelo Curso de Pedagogia e suas diferentes habilitações, que é o objeto desta pesquisa, constatou-se que também foram realizados trabalhos que tinham como objetivo pesquisar questões referentes à formação de professores nos Cursos de Licenciatura em geral, Curso Normal, Magistério em nível médio ou formação continuada de professores. Considerando a relação proporcional entre o total de trabalhos defendidos e os destacados como pertinentes ao objeto desta pesquisa, percebe-se que entre os anos de 1980 e 1997 concentra-se o maior número de dissertações sobre o Curso de Pedagogia.

O ano de 1980 concentra o maior número de defesas sobre o tema. Tendo em vista o período de quatro anos previsto para o término do Curso de Mestrado naquela época, localiza-se em 1977 o início do trabalho acadêmico que resultou nesta intensa produção. Por outro lado, o ano de 1997, que teve somente uma defesa²¹ resultante de matrícula realizada em 1993, é emblemático para a configuração do currículo do Curso de Pedagogia, já que no dia 22 de dezembro o Diário Oficial da União tornava pública a homologação do Parecer nº 583/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) com parecer favorável à reformulação do Curso de Pedagogia da UFPR, oficializando, antes mesmo da constituição de novas diretrizes

¹⁸ Foram analisados os trabalhos defendidos entre os anos de 1977 (primeira defesa do Curso de Mestrado em Educação da UFPR) e 2012 (ano em que se realizou a etapa preliminar desta pesquisa).

¹⁹ O Apêndice 1 consiste em uma tabela elaborada pela autora sobre o quantitativo anual de dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFPR no período de 1977 à 2012, com destaque aos trabalhos que abordam o Curso de Pedagogia.

²⁰ Para o detalhamento das possibilidades de utilização científica de títulos e resumos acadêmicos, ver a dissertação de ANJOS (2001, p. 36-49) que tanto aponta a base teórica para tal, como apresenta outros trabalhos já realizados utilizando esta fonte com diferentes métodos e objetivos.

²¹ Ainda que representada por uma única defesa, a temática pode ser considerada significativa em 1997. Neste ano o PPGE/UFPR teve a menor produtividade desde o primeiro grande bloco de defesas em 1980, com apenas sete dissertações concluídas. Sendo assim, a dissertação que discutiu o Curso de Pedagogia representou 14,29% da produção do PPGE no ano.

curriculares, um novo modelo de formação que extinguiu as habilitações instituídas a partir do Parecer CFE nº 252/69.

Neste período que inicia no final da década de 1970 e avança até meados da década de 1990 a movimentação institucional no Setor de Educação e a intensa produção acadêmica geraram diferentes representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia. Ao deliberar sobre determinada estrutura de organização curricular, professores e professoras em diferentes lugares institucionais engendravam uma determinada identidade ao curso, ou seja, afirmavam, no exercício de sua função e com o poder intrínseco a ela, o que era e como deveria ser o Curso de Pedagogia, ao mesmo tempo que investiam esforços discursivos para adequar esta identidade ao desejo hegemônico de um curso ideal. Este mesmo movimento era perceptível nas produções acadêmicas que, com outras regras e mediante outras e diferentes forças discursivas, também definiam o Curso de Pedagogia de acordo com a visão que a base epistemológica utilizada e defendida propiciava. Sendo assim a produção normativa e científica do período produziu uma série de “retratos” do Curso de Pedagogia a partir de diferentes lentes, bem como projetou modelos ideais para o mesmo que, ainda que não viessem a ser implantados, foram materializados como representações capazes de produzir determinados efeitos.

Para Roger Chartier (1990, p. 17) representações são práticas sociais fundadas em categorias compartilhadas que permitem compreender, classificar e atuar sobre o real, sendo assim, as representações sobre o Curso de Pedagogia tanto refletiram as características dos grupos que de alguma forma participavam de sua produção, como influenciaram a configuração de novos cenários. As representações sempre estão relacionadas à posição ocupada pelos indivíduos em um dado momento histórico, o que torna possível que um mesmo indivíduo produza diferentes representações sobre um mesmo tema de acordo com o lugar que ocupa em determinado momento. Como no Setor de Educação da UFPR muitos professores e professoras alternavam práticas docentes e discentes em um mesmo espaço de atuação e convivência, considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações (CHARTIER, 1991, p. 177), as contradições e os confrontos entre diferentes representações compunham o cenário institucional dando ao mesmo um sentido muito particular, observável nas redes de trabalho que iam se configurando.

Chartier (1994, p. 102) afirma que quando as redes tomam o lugar das estruturas como objeto privilegiado da história, possibilitam restaurar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais, deslocando a atenção dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares.

O objeto da história, portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos. (CHARTIER, 1994, p. 102)

Michel de Certeau (2012a), por sua vez, aponta que no uso cotidiano os sujeitos subvertem as representações a que são submetidos. O uso cotidiano é a ação constituinte e organizadora, desta forma não se pode considerar as representações, entre elas as palavras, fora do seu contexto de uso. Tendo em vista que para Certeau o sujeito fabrica novas realidades na sua agência e que, para além das normas instituídas e das estratégias formais do poder, as práticas do tipo tático multiplicam os significados, é possível pesquisar os desdobramentos de um currículo oficialmente instituído em múltiplas representações provindas de diferentes lugares.

Como ressaltou Jacques Revel (2010, p. 147-149), o lugar e a instituição – como duas extremidades de uma mesma “corrente” – sempre estiveram no centro das interrogações e das práticas de Michel de Certeau que procurava ancorar as práticas em lugares, dando visibilidade aos “usos não institucionais da instituição”. O conceito de lugar perpassa as principais obras de Certeau, inclusive a menos citada (mas não menos importante) realizada em conjunto com Luce Giard e Pierre Mayol (2012b).

Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 2012a, p. 184 – grifos do autor)

Perceber os diferentes lugares permite olhar as singularidades das ações institucionais, seja na perspectiva das estratégias oficiais ou das táticas, subversivas ou não. Enquanto o olhar para a estratégia do poder busca o homogêneo e a identidade, a fragmentação analítica proposta por Certeau busca a heterogeneidade.

As ferramentas conceituais dispostas por Chartier e Certeau²² possibilitam novas e importantes formas de abordagem das representações curriculares como objeto de estudo. A combinação destas duas perspectivas permite voltar o olhar para as relações que se dão e as

²² Diana Gonçalves Vidal no artigo “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas” investigou a utilização deste autor em pesquisas em História da Educação no Brasil e identificou que em 50% dos trabalhos Certeau aparece associado a Roger Chartier, o que segundo a autora: “denota a forma de apropriação do campo histórico-educacional, que entretece os aportes certeuanianos à nova história cultural”. (VIDAL, 2011, p. 288)

representações que se constroem no interior das instituições universitárias, em diferentes lugares.

Considerando o levantamento desses suportes de representações – as dissertações de mestrado – dentro de uma mesma comunidade epistêmica²³ e os instrumentos conceituais identificados a partir do trabalho de Roger Chartier e Michel de Certeau foi possível definir, com a firmeza e a flexibilidade indicadas por Marc Bloch²⁴, a pergunta norteadora desta pesquisa: que relações podem ser estabelecidas entre as dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Educação da UFPR no período compreendido entre os anos de 1977 e 1997, a partir das representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia presentes nestas produções?

Um número significativo de professores do Curso de Pedagogia da UFPR, ao ingressar como discente no programa, tomou como objeto de pesquisa questões afetas ao Curso de Pedagogia e suas diferentes habilitações. Ao tomar o seu próprio campo de atuação profissional como objeto de investigação, os professores/acadêmicos produziram ou reproduziram diferentes representações sobre o currículo e o Cursos de Pedagogia. Vivia-se um momento de mobilização nacional em torno do Curso de Pedagogia que repercutia na UFPR, com várias tentativas e algumas efetivas reformulações deste curso. Este cenário rico e complexo de onde convergem vários tipos de atividades acadêmicas e científicas deixa entrever redes de colaboração e relações de poder que perpassam as diferentes atividades. Desta forma infere-se a possibilidade de identificar as representações construídas e seus pontos de oposição e convergência, as referências compartilhadas, os diferentes níveis de influências.

O período de vinte anos, compreendido entre 1977 e 1997, foi definido de acordo com os indicativos observados na fase inicial de exploração das fontes. Em linhas gerais o recorte temporal desta pesquisa considerou, no período de influência do Parecer CFE nº 252/69, o período que concentra o maior número de dissertações defendidas com temas relacionados ao Curso de Pedagogia e respectivas habilitações. Este recorte temporal aproxima-se de um dos períodos definidos por Silva (2006; 2011) para a história do Curso de Pedagogia²⁵ – “período

²³ Em se tratando do Curso de Pedagogia, Beraldo e Oliveira (2010, p. 113), tomando como base o pensamento de Stephen Ball, definem comunidades epistêmicas como o conjunto de “produtores de livros ou documentos que analisam a situação educacional, pesquisadores deste campo do conhecimento e docentes que atuam no curso”.

²⁴ “Naturalmente, é necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas. De tal modo, no entanto, que possa desde o início servir de ímã às limalhas do documento. O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso”. (BLOCH, 2001, p. 79)

²⁵ Silva (2006) estabelece três períodos para a história do Curso de Pedagogia: o período das regulamentações (1939-1972), o período das indicações (1973-1977) e o período das propostas (1978-1999). Em sua obra mais recente (2011) indica mais um período que inicia em 1999, o qual denomina de período dos decretos. (SILVA, 2011, p. 135-136).

das propostas” – que inicia em 1978 e vai até 1999. Este período compreende o processo de revisão da formação do educador, que ocorre com ampla participação da comunidade universitária e organismos governamentais. Segundo a autora, o movimento deste período contribuiu decisivamente para a revisão dos cursos, apesar dos limites impostos pela legislação vigente. (SILVA, 2011, p. 135-136)

Se na década de 1970 são muitas as críticas sobre a imprecisão e o caráter generalista do currículo, na década de 1980 os debates sobre a identidade do curso foram intensificados, e desde o início da década de 1990 as reformas que movimentaram o contexto educacional brasileiro reacenderam a polêmica. (BERALDO & OLIVEIRA, 2010)

No que tange ao curso de Mestrado em Educação da UFPR, Anjos (2001, p. 92-96) definiu quatro diferentes períodos²⁶, de acordo com o cronograma de desenvolvimento das áreas de concentrações e das linhas de pesquisa. A periodização desta pesquisa coincide com os três primeiros períodos (1977 a 1997), onde, apesar dos diferentes temas abordados e das linhas de pesquisa em operação, o curso está organizado em duas áreas de concentração: Currículo (vigente de 1977 a 1997) e Recursos Humanos e Educação Permanente (vigente de 1984 a 1997).

O debate curricular que se intensifica no ano de 1985 coincide também com o período definido por Codato (2005, p. 83-85) com o final da *fase de desagregação do regime ditatorial militar*, um contexto político já muito diferente dos anos que abrigaram os primeiros currículos da Reforma Universitária situados entre a fase de consolidação do sistema (1969-1974) e a fase de transformação ou distensão do mesmo (1974-1979). O debate e a aprovação da nova LDB, por sua vez, chegam em um momento de esperanças renovadas pelos primeiros anos da Nova República. Sendo assim, o contexto político do período em questão é bastante dinâmico, com muitas modulações entre os reflexos das medidas reformadoras próprias do regime ditatorial, que instalado em 1964, concentrou a maior e mais dura influência sobre o Ensino Superior entre os anos de 1968 e 1979, a transição para um regime liberal-democrático (1985-1989) e a consolidação deste regime durante a década de 1990.

²⁶ Anjos (2001, p. 92-96) definiu, de acordo com o cronograma de desenvolvimento das áreas de concentrações e das linhas de pesquisa, quatro períodos para o Curso de Mestrado em Educação da UFPR: 1) Período de 1977 a 1983 onde o fator currículo, única área de concentração, estava posto na base de todo processo educativo; 2) Período de 1984 a 1991 com duas áreas de concentração – Currículo e Recursos Humanos/Educação Permanente onde ganham visibilidade as questões próprias das relações sociais e de trabalho; 3) Período de 1992 a 1997 onde as áreas de concentração Currículo e Recursos Humanos/Educação Permanente são perpassadas pelas linhas de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Interação Social, Educação e Trabalho, Currículo e Conhecimento e Arte-educação; 4) Período de 1998 a 2000 onde, com as áreas de concentração extintas, o curso passa a funcionar organizado a partir das linhas de pesquisa: Cognição e Aprendizagem Escolar; Currículo, Conhecimento e Saberes nas Práticas Escolares; História e Historiografia da Educação e; Organização e Gestão dos Processos de Formação Humana.

A intensa movimentação política destes anos de distensão ²⁷, abertura e redemocratização é mais um fator que justifica a relevância do período em questão, selecionado a partir de fatores intrínsecos ao problema perseguido. Uma vez delimitado o recorte temporal e definido o problema da pesquisa, volta-se novamente às fontes preliminarmente identificadas na busca de novas possibilidades de interrogação.

Segundo Ragazzini (2001) a relação do historiador com as fontes é a base sobre a qual se constrói a pesquisa historiográfica e para determinar qual fonte é mais adequada, é necessário considerar as características da pesquisa em questão, sendo que o valor da mesma só pode ser estimado em relação ao problema pesquisado. Ainda que se considere a necessidade de renovação na busca das fontes para a pesquisa, é possível revisitar alternativas mais tradicionais, aventando, também desta forma, outras possibilidades de investigação.

Entendendo que o trabalho do pesquisador não é solitário, outras pesquisas e outros olhares auxiliam na definição das melhores fontes e na testagem da validade das mesmas. Ao considerar a possibilidade de utilizar a produção acadêmica e mais precisamente as dissertações de mestrado como fonte para o trabalho historiográfico, buscou-se identificar experiências progressas e foi possível localizar um trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de História da Educação realizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação em 2008. O trabalho de Nunes (2008) utilizou como fonte a escrita acadêmica no mapeamento de uma determinada produção, sem neste momento adentrar ao conteúdo dos trabalhos estudados. As publicações periódicas foram objeto de pesquisa realizada pela Prof.^a Dr.^a Nádia Gaiofatto Gonçalves (2008; 2005) durante seu doutoramento na Universidade de São Paulo. A pesquisa buscou investigar como o tema Estado e Educação foi abordado na produção acadêmica no período compreendido entre os anos de 1971 e 2000, através da análise de cinco Anais de Associações Nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa e quinze periódicos das áreas de Educação, Economia, Administração, História e Ciências Sociais.

Na esteira destas experiências investigativas e considerando as particularidades do atual objeto, definiu-se como fonte principal para este trabalho as dissertações defendidas no Mestrado em Educação da UFPR. Como fontes auxiliares foram utilizados os Relatórios do PPGE e outros documentos ou publicações institucionais relacionadas ao tema. Estas fontes além de delimitar o pano de fundo da pesquisa no que tange ao Setor de Educação da UFPR

²⁷ Para Mathias (1995) a distensão foi um projeto do governo militar empreendido no período de 1973 a 1979 que visava, sem romper com as bases sob as quais se erigiu o sistema, o abrandamento das tensões para facilitar o desenvolvimento da nação. Neste período a atividade de pesquisa e os cursos de pós-graduação são impulsionados e passam a compor o núcleo das atividades universitárias.

trazem informações sobre a organização do Curso de Mestrado e a produção docente do período. As fontes principais estão localizadas na Biblioteca de Ciências Humanas e Educação e as fontes complementares podem ser acessadas na Secretaria do PPGE da UFPR.

Ao definir as fontes à serem utilizadas na busca de repostas ao problema de pesquisa, vislumbrou-se com mais precisão o objetivo deste trabalho que em linhas gerais consiste em estabelecer relações entre as representações produzidas no âmbito do PPGE da UFPR sobre o currículo e o Curso de Pedagogia. Considerando a importância de desenhar o percurso a ser trilhado, definiu-se como objetivos específicos: a) pesquisar o contexto institucional do PPGE da UFPR e a formatação do Curso de Mestrado em Educação; b) identificar as linhas temáticas que caracterizaram a produção de dissertações do PPGE da UFPR no período; c) mapear a produção conceitual sobre currículo no PPGE da UFPR e localizar a mesma no campo científico do currículo; d) identificar as representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia defendidas nas dissertações do PPGE da UFPR; e) investigar possíveis relações entre as diferentes representações referentes ao currículo e ao Curso de Pedagogia identificadas na produção acadêmica dos discentes do PPGE da UFPR no período de 1977 a 1997.

Ainda que a pesquisa em História da Educação esteja ancorada no método e na narrativa historiográfica, este trabalho apresenta algumas particularidades que merecem ser destacadas. Como a fonte principal são as dissertações produzidas no Curso de Mestrado que acolhe esta pesquisa, a mesma pode ser considerada, nos termos apresentados pelo Prof.º Dr.º Dario Fiorentini da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em um Seminário Avançado realizado no PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), como uma metapesquisa. A metapesquisa, seja ela uma meta-análise qualitativa ou uma metassíntese²⁸, permite, pela análise sistemática de várias pesquisas já realizadas e pela comparação dos dados ou das sínteses produzidas, inferir resultados inéditos ou explorar novas possibilidades interpretativas. (FIORENTINI, 2012)

A metodologia utilizada contempla procedimentos da pesquisa documental na escrita historiográfica, conforme descrição de Pimentel (2001), e da análise do conteúdo proposta por

²⁸ Fiorentini (2012) define meta-análise qualitativa como uma modalidade de pesquisa que objetiva desenvolver uma **revisão sistemática** de um conjunto de estudos já realizados, sobre um mesmo tema ou problema de pesquisa, tentando extrair deles, mediante contraste e inter-relacionamento, outros resultados e sínteses, transcendendo aqueles anteriormente obtidos. Já a metassíntese consiste, primeiramente, na **produção de evidências qualitativas** (isto é, pequenas sínteses interpretativas) que são extraídas de cada pesquisa acerca de um problema, fenômeno ou foco de estudo para, a seguir, serem relacionadas (confrontadas ou contrastadas), produzindo outras interpretações que permitem compor uma nova síntese de interpretações (DENBY e GODFREY, 2006). Estas definições foram transcritas literalmente, inclusive os grifos, da apresentação utilizada pelo professor, uma vez que não foi possível localizar a literatura de referência. Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237076431352491268.pdf>

Bardin (2011)²⁹. Segundo Bardin (2011, p. 51) a análise documental pode ser definida como uma operação ou um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, de forma a facilitar sua consulta e referência, permitindo a obtenção do maior número de informações com o máximo de pertinência. Quanto a definição de análise de conteúdo, Antônio Joaquim Severino, em sua produção sobre a metodologia do trabalho científico, resume de forma bastante eficiente a descrição de Bardin:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados discursivos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. (SEVERINO, 2007, p. 121)

Para os objetivos desta pesquisa, tomou-se os procedimentos da análise documental e da análise do conteúdo como complementares e essenciais à construção da narrativa historiográfica. Na fase inicial do trabalho foi realizada a análise preliminar e a organização do material. Após a identificação das fontes relevantes, realizada através da análise dos títulos e resumos, foi necessário identificar as principais representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia. Foram aventadas algumas categorias e subcategorias de análise para em seguida, a partir da leitura completa e sistemática das dissertações, realizar a transcrição e a categorização³⁰ dos trechos identificados como pertinentes à pesquisa. Nesta fase foram transcritas 80.816 palavras ou 540.178 caracteres.

Seguindo a abordagem indutiva-constructiva descrita por Moraes (1999), as categorias foram construídas ao longo do processo de análise, em outras palavras, partindo dos contornos do problema, durante a leitura de cada dissertação emergiram algumas possibilidades de agrupamento das representações relacionadas ao tema. As categorias foram definidas pelo

²⁹ Segundo Bardin (2011, p. 52) são três as diferenças básicas entre a análise documental e a análise de conteúdo: 1) enquanto a primeira trabalha com documentos, a segunda está focada nas mensagens; 2) a análise documental trabalha basicamente com uma das técnicas da análise do conteúdo – a classificação-indexação; 3) a análise documental trabalha basicamente na representação condensada da informação para consulta e armazenamento enquanto a análise de conteúdo objetiva a manipulação de mensagens, evidenciando indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

³⁰ Nas palavras de Bardin (2011, p. 147): “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

critério semântico, ou seja, os excertos³¹ transcritos foram agrupados em torno de determinados termos que representavam o sentido buscado. Foram identificadas dez categorias gerais de representação, sendo que algumas estavam presentes na maioria dos trabalhos e outras figuravam em apenas alguns deles, o que não impediu que as mesmas funcionassem como ponto de articulação entre os trabalhos, de forma a possibilitar uma análise comparativa, identificando as diferentes tendências e as representações recorrentes. As representações identificadas foram agrupadas nas seguintes categorias: Curso de Pedagogia; currículo de pedagogia; habilitações (constituição e currículo); estágio; pós-graduação e universidade; educação e sistema educacional; profissionais da educação, curso superior de educação, faculdade de educação, tecnicismo e educação tecnicista. Alguns trabalhos abordaram especificamente o Setor de Educação da UFPR.

Além das unidades de análise, foram também identificadas unidades de contexto, que segundo Moraes (1999), são indispensáveis para a compreensão das representações firmadas. Neste sentido foram destacados alguns aspectos contextuais das pesquisas como: objeto, objetivo, problema, orientadores, banca de defesa, colaboradores, origem do tema, métodos e fonte das informações analisadas. Como as pesquisas, apesar de abordarem temas correlatos, têm configurações muito distintas, a análise não esteve voltada aos resultados ou conclusões de cada pesquisa. As referências históricas ou as impressões expressas sobre o contexto social, econômico e político vivenciado no momento da produção, também foram destacados.

Este trabalho foi organizado de modo a discutir, em primeiro lugar, os aspectos gerais que influenciaram a configuração e a produção acadêmica do PPGE da UFPR, para em seguida abordar o posicionamento do programa no campo científico do currículo. O campo do currículo instala-se na UFPR já nos primeiros anos do PPGE por indicação da CAPES e é consolidado pela área de concentração “Currículo”. O primeiro capítulo apresenta o cenário institucional e epistemológico das representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia.

Ainda no primeiro capítulo são apresentadas as principais tendências temáticas das dissertações, uma vez que para esta única área de concentração convergiam diversos interesses de investigação, entre eles o Curso de Pedagogia. Com a intensificação da atividade de pesquisa no âmbito da pós-graduação e a inserção do debate das questões curriculares, o campo científico do currículo, que a pouco tempo se consolidava em nível nacional, começa a se estabelecer no

³¹ Entende-se como excertos os trechos ou fragmentos de determinada obra considerados relevantes e que, independente da extensão, representam uma ideia com sentido completo, ou seja, compreensível fora do texto original. Neste trabalho os excertos representarão as unidades de análise da pesquisa.

PPGE da UFPR influenciando e sendo influenciado pela produção acadêmica local. Sendo assim, para ampliar as possibilidades de análise da produção, considera-se relevante abordar também os conceitos e referenciais utilizados e valorizados, demonstrando a interseção entre estes dois temas pungentes: o conceito de currículo e o currículo do Curso de Pedagogia.

O segundo capítulo está dedicado à análise das dissertações que tem como objeto a discussão conceitual sobre o currículo e traz outros elementos que ampliam a possibilidade de compreensão da produção acadêmica do PPGE, bem como o trânsito de profissionais entre as discussões curriculares e o debate sobre o currículo do Curso de Pedagogia. A publicação “Pensando Currículo”, realizada pelo Setor de Educação da UFPR em 1988, teve por objetivo retratar a produção acadêmica dos primeiros dez anos de funcionamento do PPGE. A análise desta publicação, relevante num momento em que a produção de literatura sobre o tema no Brasil era pouco volumosa, demonstra que alguns trabalhos sobre o conceito de currículo eram tão valorizados pela instituição que foram considerados representativos de uma década de produção acadêmica.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta as treze dissertações produzidas no Mestrado em Educação do PPGE da UFPR nas quais foi possível identificar a discussão do Curso de Pedagogia e suas habilitações. A maneira como os pesquisadores retratam o contexto e os aspectos históricos também auxilia na compreensão das representações, uma vez que dá indícios do posicionamento individual dos mesmos frente ao cenário institucional. Desta forma, aborda-se a forma como são representadas – nas dissertações selecionadas – algumas questões relativas ao contexto educacional, socioeconômico, cultural e político relativos ao momento de produção e defesa dos trabalhos de pesquisa.

O contexto nacional, neste período, passava por um período de intensa movimentação. As normativas e os documentos oficiais vigentes exerciam uma grande influência na configuração das propostas curriculares pois, ainda que houvesse a previsão de uma parte diversificada, o currículo mínimo era a base da constituição do Curso de Pedagogia no Brasil. O Parecer do CFE de número 252 de 1969, vigente durante os vinte anos em que se delimita esta pesquisa, era amplamente questionado, principalmente por estabelecer as habilitações que davam origem aos especialistas instituídos na Reforma Universitária de 1968 e firmados pelas exigências da Lei nº 5692/71. Os debates sobre o denominado “Sistema Chagas” e o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação organizado em nível nacional para contrapor as imposições do CFE (BRZEZINSKI, 2012), influenciavam tanto a produção acadêmica como a produção normativa do período.

As representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia são então apresentadas e contextualizadas de acordo com o posicionamento dos autores referentes às demais categorias definidas no decorrer da pesquisa: habilitações, estágio, pós-graduação e universidade, educação e sistema educacional, profissionais da educação, curso superior de educação, faculdade de educação, tecnicismo e educação tecnicista. As representações identificadas e categorizadas foram analisadas de acordo com o ano de defesa, de forma a identificar as percepções e as projeções para a construção de um modelo desejado. Desta forma foi possível organizar as dissertações em dois grupos: as defendidas nos anos de 1980 e 1983 que debatiam as habilitações instituídas pelo Parecer CFE N.º 252/69 e, as defendidas nos anos de 1988, 1993 e 1997 que posicionavam-se frente as novas possibilidades de organização da universidade em geral e do curso em particular. A partir das representações foi possível também identificar pontos de interseção, conexões e oposições que demonstram a posição dos trabalhos e de seus autores no campo científico.

Ainda que trabalhos como este não visem respostas completas ou definitivas, foi possível estabelecer algumas considerações quanto a relação entre as representações produzidas nas dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Educação da UFPR firmadas no período compreendido entre os anos de 1977 e 1997. Como as respostas são sempre provisórias e geram outras perguntas que dão prosseguimento ao fluxo de construção do conhecimento científico, visando contribuir para futuras investigações, ao final deste trabalho constam como apêndice alguns quadros e tabelas que poderão subsidiar novas análises e reflexões.

1. DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFPR

Creio que era Leonardo Da Vinci quem se comprazia em distinguir entre o procedimento do pintor que consiste em acrescentar matéria e o do escultor que, pelo contrário, consiste em desbastar a matéria. Em ambos os casos, elabora-se uma obra: no primeiro, por acúmulo; e no segundo, por depuração, subtração. Poderíamos aplicar tal método à escrita, entre aqueles que constroem sistemas por sucessivos aditamentos e aqueles que, pelo contrário, procedem à depuração até o fragmentário.

François L'Yvonnnet ao entrevistar Jean Baudrillard (2003, p. 35)

No decorrer da década de 1980 o Ensino Superior no Brasil vivencia, depois de um conturbado período ditatorial, uma nova configuração política e científica. A atividade de pesquisa em educação no âmbito nacional, anteriormente situada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE³², com a criação dos Programas de Pós-graduação tem nas universidades um locus privilegiado, e aos poucos vai adensando sua produção.

A transição gradual da atividade de pesquisa para as universidades marcou o período que vai de 1965 até 1975, ano em que é lançado o Plano Nacional de Pós-graduação³³. Gouveia (1971) aponta que no período de 1965 a 1970, a pesquisa educacional estava limitada a estudos exploratórios e descritivos sobre temas referentes à caracterização do corpo docente ou discente, descrição de escolas ou redes escolares, qualificação dos professores e matérias dos programas. Como a pesquisa ainda era praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e desempenhava um papel secundário na carreira do professor universitário, continuava a realizar-se prioritariamente no âmbito do INEP, no Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA)³⁴ e em algumas entidades particulares como Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Fundação Carlos Chagas (FCC). A pesquisa em educação era realizada na maior parte das vezes por técnicos formados em Cursos de Pedagogia:

³² O CBPE foi criado por Anísio Teixeira como estrutura paralela ao INEP que, se por muitos anos esteve à frente das atividades de pesquisa no Brasil, passava por um período de burocratização. No período de 1956-1960 funcionou como espaço de excelência da produção intelectual e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas sociais e educacionais. Com a LDBEN n.º 4024/61 e as novas possibilidades advindas da fundação da Universidade de Brasília, iniciou-se um processo de esvaziamento do CBPE até a sua extinção em 1964. (XAVIER, 1999, p. 83-84 e 241-246)

³³ O Plano Nacional de Pós-graduação instituído em 1975 teve como objetivo reorientar as atividades de pós-graduação em âmbito nacional e para isso define metas de expansão para o sistema no quinquênio de 1975-1979. O diagnóstico inicial apontava problemas de estabilidade, desempenho e crescimento insuficiente nos programas em andamento, e por isso objetivava impulsionar o funcionamento eficiente das funções formativas e das práticas de investigação e análise em todos os campos do conhecimento humano e da cultura brasileira. (BRASIL, 1975)

³⁴ O IPEA é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Em 1970 pertencia a estrutura do Ministério do Planejamento.

A maioria do pessoal que se ocupa em pesquisa é constituída de pedagogos, isto é, pessoas formadas em Pedagogia por Faculdades de Filosofia. Pouca ou nenhuma atenção se tem dado a essa atividade em cursos de Pedagogia, cujo corpo docente, em geral, é pouco familiarizado com as técnicas da pesquisa empírica. Os que provêm de ciências sociais são mais afeitos a tarefas tais como coleta e análise quantitativa de dados mas, via de regra, seus conhecimentos de “research desing” e estatística são muito rudimentares. (GOUVEIA, 1971, p. 14)

No período compreendido entre os anos de 1970 e 1976 não há alteração significativa deste quadro (GOUVEIA, 1976) ainda que aumente o aporte de recursos financeiros em pesquisa educacional (GOUVEIA, 1974, p. 498). Os cursos de pós-graduação existentes não reúnem as condições necessárias para a formação de pesquisadores, tarefa tida como fundamental.

A Universidade, que neste momento passava pelo processo de reestruturação empreendido pela Reforma Universitária³⁵ precisou adaptar-se ao princípio norteador da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e os cursos de pós-graduação seriam responsáveis por formar tanto para a docência no ensino superior, como para as atividades de pesquisa científica. (CHAMLIAN, 2003, p. 44)

Havia, por assim dizer, uma concorrência entre estas duas dimensões ainda frágeis. Ferraro (2005, p. 48) ressalta que a pós-graduação foi criada com o propósito de promover a pesquisa em uma universidade principiante. O Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 1975) enfatizava em suas finalidades³⁶ que os cursos deviam ser dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior e indicava a necessidade de integração entre a pesquisa e o ensino, bem como a articulação entre os vários níveis ensino. No PPGE da UFPR não era outro o cenário.

Somavam-se a essas motivações os interesses acadêmicos de grupos de docentes que pretendiam titulação para consolidar a sua carreira e cujo aperfeiçoamento dependia das oportunidades geradas pelo sistema de pós-graduação. E a própria preocupação de vários cursos da UFPR que tinham por

³⁵ Para Minto (2006, p. 115) a Reforma Universitária é um processo amplo de mudanças na educação superior, composto pela associação entre uma série de iniciativas legislativas, de práticas e discursos gerados antes e durante os governos militares, que encontram no contexto pós-1964 condições favoráveis para a sua realização, enquanto ações efetivas de governo para a educação superior brasileira. A Reforma Universitária é formalmente instituída pela Lei nº 5540/68. Rothen (2008, p. 456) aponta que entre os principais aspectos regulados por esta reforma estão: a autonomia universitária, a estrutura departamental, o sistema de créditos, o desenvolvimento de pesquisa na universidade e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

³⁶ As finalidades, segundo o Plano Nacional de Pós-graduação, eram: formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação de sua qualidade; formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade e; preparar profissionais de nível elevado em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. (BRASIL, 1975, p. 17)

meta titular os seus docentes, a exemplo da História e do setor de Educação. (UFPR, 1998, p. 95)

As primeiras turmas de alunos do Mestrado formaram-se quase que exclusivamente por professores do ensino superior da UFPR. Tal procura foi resultante, entre outros motivos, da necessidade de obtenção do título de Mestre para progressão na carreira. Essa exigência visa maior qualificação docente tanto para o exercício do magistério como para produção de pesquisas científicas. (MACHADO, 1983, p. 25-26)

A estreita relação entre estes dois níveis de ensino, proporcionada pela alternância ou sobreposição de papéis docentes/discentes, somada ao movimento da Reforma Universitária propiciou, neste momento de implantação dos primeiros cursos de pós-graduação, um espaço privilegiado para a reflexão dos processos próprios do Ensino Superior.

Com a produção acadêmica potencializada, começam a surgir revistas de divulgação científica na área educacional, como a pioneira “Cadernos de Pesquisa” da Fundação Carlos Chagas lançada em 1971. Diferentes áreas de pesquisa vão se consolidando, sendo que algumas são especialmente prestigiadas. Gouveia (1976) relata que, entre outras, as pesquisas sobre currículos e programas despertam especial interesse nos órgãos de financiamento, configurando-se como uma das áreas com maior probabilidade de crescimento.

No Setor de Educação da UFPR, foi lançada a primeira edição da “Revista da Educação – Série Mestrado” que em 1981 passaria a ser denominada “Revista Educar”³⁷ e em 1993 “Educar em Revista”³⁸. Esta linha de publicação científica se inicia no momento em que o Curso de Mestrado em Educação proporcionava o aumento da produção acadêmica dos docentes e discentes. Em 1988 e 1989 houve mais uma revista associada ao Setor de Educação: a revista “Caderno Aberto”.

Mesmo que a Revista Educar não estivesse mais relacionada diretamente ao Curso de Mestrado em Educação, e sim ao Setor de Educação da UFPR, o PPGE continuava tendo uma estreita relação com este periódico, inclusive como objeto de artigos. Considerando todas as revistas relacionadas ao Setor de Educação da UFPR e avançando no tempo até o momento desta investigação, foram publicados sete artigos sobre o PPGE/UFPR³⁹, o que demonstra o

³⁷ Disponível em <<http://www.educaremrevista.ufpr.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 16/02/2013.

³⁸ Tendo como objeto as publicações do Setor de Educação da UFPR, em 2001 foi defendida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas, no âmbito do Curso de Mestrado em Biblioteconomia e Ciências da Informação, a dissertação “O Periódico Educar em Revista do Setor de Educação da UFPR (1977/2000): uma análise histórica e temática”, de autoria de Suely Ferreira da Silva e orientação da Prof.^a Dr.^a Rose Mary Juliano Longo. Este trabalho resgata a trajetória histórica do periódico e realiza a análise de conteúdo da produção científica expressa em seus artigos no período de 1977 à 2000.

³⁹ A relação destes trabalhos está disponível no Apêndice C deste trabalho.

interesse em retratar e dar visibilidade ao programa, principalmente no decorrer da década de 1980.

O levantamento bibliográfico identificou também que foi realizada em 1998 pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), uma publicação intitulada “Rumos da Pesquisa: uma história da pesquisa e pós-graduação na UFPR” na qual é possível localizar algumas informações sobre a trajetória do Curso de Mestrado em Educação. Esta publicação aponta que a expansão dos cursos de pós-graduação é uma preocupação que surge na UFPR antes mesmo da Reforma Universitária, e não é diferente na área educacional, que tinha, além do interesse pela pesquisa, a meta de titular seus docentes.

Voltar a atenção para o montante da produção realizada em 35 anos de funcionamento de um programa de pós-graduação sem dúvida pressupõe a disposição para privilegiar as singularidades. Mil exemplares representam uma tiragem modesta para o mercado editorial, mas a análise de mil diferentes dissertações produzidas em um curso de mestrado significa a possibilidade de acompanhar uma infinidade de percursos de investigação construídos em diferentes momentos históricos, refletindo esforços para a compreensão, sob diferentes pontos de vista e diversas bases epistemológicas, dos problemas postos aos estudiosos da educação.

Produzidas em contexto acadêmico, semi-publicadas e sem fins comerciais, as dissertações, principalmente as anteriores aos bancos de dados on-line, podem ser denominadas como literatura cinzenta ou literatura não-convencional, pela dificuldade de acesso e pela circulação limitada destes materiais. Apesar destas limitações, estes materiais são de alta relevância para a comunicação científica, já que contêm informações mais detalhadas do que aquelas veiculadas em artigos de periódicos ou livros. (GOMES, MENDONÇA & SOUZA, 2000, p. 96-97).

Segundo Campello (2000, p. 114), oriundas da tradição europeia, dissertações são documentos produzidos nos cursos de pós-graduação sendo, como o cumprimento do curso formal, condicionantes para a obtenção dos títulos de mestre. A elaboração da dissertação consiste em um trabalho de pesquisa que demonstre a capacidade de sistematização e domínio do tema e da metodologia científica pelo estudante.

Como um escultor que antes de iniciar o seu trabalho analisa a pedra prestes a tomar forma, parte-se de uma visão geral da produção realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação da UFPR no período compreendido entre os anos de 1977 e 1997.

Os registros escritos, como alerta Chartier (1990), não são representações diretas dos acontecimentos ou testemunhos inequívocos de uma época. Como qualquer representação,

guardam menos a relação com uma pretensa realidade objetiva do que com as próprias condições subjetivas de construção daquele texto.

A relação do texto com o real (que pode talvez definir-se como aquilo que o próprio texto apresenta como real, construindo-o como um referente situado no seu exterior) constrói-se segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação de escrita. (CHARTIER, 1990, p. 63)

Neste sentido Gonçalves (2012, p. 46) também afirma que as percepções dos agentes sociais sobre as representações não são neutras e estão intrinsecamente relacionadas ao contexto em que foram elaboradas, do qual derivam as suas práticas. Para a autora as representações trazem sentidos sutis, construídos social e historicamente, e que devido ao processo de naturalização, acabam por não ser objeto de reflexão.

Sendo assim, para a história da educação, a produção acadêmica diz mais sobre os sujeitos que participaram de alguma forma desta construção discursiva – como se relacionavam, quais pressupostos compartilhavam e em que divergiam, que bases epistemológicas os sustentavam e de que forma acessavam as informações necessárias – do que sobre uma realidade objetivamente firmada em determinado tempo histórico.

De qualquer forma, para buscar compreender o movimento acadêmico registrado em seus produtos, é necessário conhecer o contexto acadêmico em que a mesma foi produzida, quais os fatores contingenciais ou facilitadores que influenciaram, ou até mesmo possibilitaram que esta produção tivesse lugar em determinado tempo.

1.1 ESTRUTURA DO PROGRAMA

A produção das primeiras dissertações do Curso de Mestrado em Educação da UFPR aconteceu num momento em que a dinâmica do regime político já permitia novas configurações sociais e acadêmicas. Codato (2005, p. 87-88) aponta que em 1979, a posse do governo Figueiredo inaugurava a fase de desagregação do regime ditatorial-militar. Esta fase de desagregação, que seguirá até o ano de 1985, foi marcada pelo fim do bipartidarismo e extinção da Aliança Renovadora Nacional (Arena) e do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), pelas greves operárias em 1980, as eleições diretas para governadores em 1982, vitória da oposição na eleição para Presidente da República e posse de José Sarney em 1985.

Kucinski (1982, p. 109) relata que o movimento político-social iniciado em 1974 permitiria ver em agosto 1979 a aprovação da Lei de Anistia. O cenário político a partir de 1979

foi marcado pelo surgimento, findo o bipartidarismo, de novos partidos políticos que articulavam tanto as tendências já estabelecidas, como novos atores sociais, podendo-se destacar a participação do movimento sindical, de setores da igreja Católica e de organizações de esquerda, até então legadas à marginalidade.

Fora o tempo da distensão e da abertura política, o tempo do surgimento do rock nacional, o tempo das greves operárias, dos jornais alternativos, do ressurgimento do movimento estudantil. Ainda sob o tacão da ditadura aparecia o movimento pelas liberdades democráticas e pela anistia política, que culminariam com o movimento das “diretas já”. Milhares de pessoas engajavam-se na militância, uma nova geração, diferente daquela que até 1968 havia combatido a ditadura. Jovens em sua maioria, que quando da passeata dos cem mil, em 1968, possuíam dez anos de idade, ou menos, agora se engajavam nas diversas organizações de esquerda, na militância pastoral, na militância estudantil, ou outras formas de participação política. (MACEDO, 2011, p. 12-13)

No emblemático ano de 1985, o Curso de Mestrado em Educação da UFPR completava dez anos⁴⁰ e teria, até o final do mesmo, titulado 126 mestres. Se a base normativa e a construção da estrutura de funcionamento da pós-graduação nas universidades brasileiras estiveram relacionadas ao período duro de uma Reforma Universitária implementada de maneira autoritária e embalada por canções engajadas e de protesto, os primeiros anos produtivos do PPGE da UFPR foram embalados por músicas que, sem esquecer os dias amargos, já prenunciavam, com esperança, o raiar de novos tempos. (STARLING, 2004)

Do ano de 1965, o Parecer nº 977 do CFE definia que a pós-graduação strictu-sensu seria constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, visando o aprofundamento da formação adquirida nos cursos de graduação e a elevação da titulação acadêmica. O estudante de pós-graduação deveria escolher certo número de matérias na sua área de concentração, complementadas por outras escolhidas em campo conexo, que mediante avaliação de aproveitamento, seriam revertidas em créditos. Para o mestrado exigia-se o curso de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários e/ou atividades de laboratório, por ano letivo, sendo permitido destinar tempo para as pesquisas individuais. Do programa constariam então duas fases: a de frequência às aulas e seminários e a de preparação da dissertação ou tese. (UFPR, 1998, p. 72)

⁴⁰ Para este período de dez anos considera-se como marco a data de criação do curso – 1975, ano em que a primeira turma é matriculada. O curso seria reconhecido somente em 1978, entretanto dois mestrandos já haviam defendido suas dissertações em 1977.

Segundo o Relatório Anual do Curso de Pós-Graduação em Nível de Mestrado da UFPR referente ao período de 1977 a 1979 (UFPR, 1977/78/79), o currículo do curso foi organizado pelo regime de créditos, sendo que em 1977 era necessário para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação na UFPR, cursar o total de 47 créditos⁴¹ o que equivalia a 2.115 horas uma vez que o regimento do curso definia que um crédito equivalia a 45 horas. Esta carga horária era muito superior à indicada no Parecer CFE, sendo assim, ainda que a duração mínima do curso fosse de 18 meses, normalmente eram necessários quatro anos, a duração máxima, para a conclusão do curso. Segundo Anjos (2001, p. 110) o regime de créditos, nos primeiros anos de funcionamento do curso, era considerado excepcionalmente alto se comparado com outros cursos congêneres, tanto no Brasil como no exterior, que funcionavam com um regime entre vinte e trinta créditos. Para concluir os créditos era necessário empreender uma dedicação de 36 horas semanais durante dois anos, o que nem sempre refletia na qualidade do curso.

É bem verdade que o “tempo alongado” da pós-graduação de anos anteriores não se constituiu em garantia para a qualidade das dissertações e teses. Não raro, os pós-graduandos concluíam os créditos e voltavam ao mercado de trabalho, só retornando aos Programas quando os prazos se esgotavam. Teses e dissertações eram, então, produzidas a tempo e a hora, com evidente prejuízo de sua qualidade. (KUENZER, 2005, p. 1358)

A grade horária assemelhava-se muito a da graduação, com aulas de 2 horas, distribuídas de segunda a sábado. Com a carga de disciplinas obrigatórias, havia um desequilíbrio entre disciplinas obrigatórias e eletivas, sendo que as eletivas nem sempre dispunham de alunos enquanto que as obrigatórias ficavam sobrecarregadas.

Além de a maior parte do tempo de estudo ser dedicada às disciplinas obrigatórias, como havia uma disciplina chamada “Estudo Independente”, que valia de 3 a 6 créditos, e havia a possibilidade de cursar até seis créditos de estudo independente, o peso do currículo comum era ainda mais acentuado, e por consequência a influência dos professores das disciplinas obrigatórias prevalecia.

As disciplinas estavam divididas conforme a indicação do Conselho Federal de Educação em: disciplinas da área de concentração e disciplinas da área de domínio conexo⁴².

⁴¹ Segundo Saviani (2008, p. 304) o regime de créditos é um dos legados do regime militar para o Ensino Superior. Instituído pela Reforma Universitária, o autor defende que o maior objetivo de sua implantação era a redução de custos. O regime de créditos permitiu a matrícula por disciplinas e a organização semestral dos cursos, sendo a sua base de organização as horas-aulas semanais. A lógica do regime de créditos instituída na graduação foi também utilizada na organização dos cursos de pós-graduação.

⁴² Segundo o Regimento do Curso de Pós-Graduação em Educação (UFPR, 1977/78/79), disciplinas da área de concentração eram aquelas do campo específico do conhecimento que constitui o objeto principal de estudos e as

Cada uma destas áreas estava também dividida em disciplinas obrigatórias e eletivas. Segundo o elenco de disciplinas anexado ao Relatório do ano de 1977 (UFPR, 1977/78/79), na área de concentração o mínimo de créditos exigidos eram 14, sendo que 11 deveriam ser adquiridos em disciplinas obrigatórias e 3 em eletivas. Na área de domínio conexo o mínimo eram 25 créditos, sendo 19 obrigatórios e 6 eletivas. Com isso totalizavam-se 39 créditos em disciplinas⁴³, que somados aos 8 créditos exigidos para a dissertação, totalizavam os 47 créditos exigidos⁴⁴. As disciplinas elencadas no currículo do curso deveriam permitir, pelo número superior ao estabelecido como mínimo, que o acadêmico compusesse o seu plano de estudo de acordo com o seu interesse de pesquisa.

Tabela 1 - PROPORÇÃO DE CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS E ELETIVOS NO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UFPR (1977-1979)

TIPO	OBRIGATÓRIOS		ELETIVOS	
	DISPONÍVEL	MÍNIMO	DISPONÍVEL	MÍNIMO
Disciplinas da área de concentração	11	11	9	3
Disciplinas da Área de Domínio Conexo	19	19	25	6
Dissertação	12	8		
TOTAL	42	38	34	9

Fonte: elaborada pela autora segundo Relatório do Curso de Pós-Graduação em Educação (UFPR, 1977/78/79).

Em 1977 foram vinte e duas disciplinas ministradas por dezesseis professores. As disciplinas abordavam temas diversos, no entanto havia seis disciplinas voltadas à temáticas atinentes ao currículo, o que fazia com que as professoras dedicadas a este campo – Consuelo Menezes Garcia, Jacira da Silva Câmara e Lady Lina Traldi – acumulassem um maior número de atividades. Os métodos e as técnicas de pesquisa também ocupavam um espaço de destaque, no quadro das disciplinas obrigatórias esta matéria era ministrada pelo professor Herley Mehl, enquanto que a professora Zélia Milléo Pavão acumulava duas disciplinas eletivas sobre o tema. Com o falecimento do Prof.º Herley Mehl em 1978, no ano de 1979 o professor visitante Karl Michael Lorenz passou a ministrar as disciplinas “Métodos Quantitativos” e “Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional”.

disciplinas da área de domínio conexo eram aquelas não pertencentes a este campo específico, mas convenientes ou necessárias à formação.

⁴³ O Artigo n.º 47 do Regimento do Curso de Pós-Graduação em Educação (UFPR, 1977/78/79, p. 264) dispunha que o crédito correspondia a 45 horas de atividades programadas em aulas, seminários, trabalhos de laboratório ou de campo, estágios, pesquisa, estudo ou preparo de dissertação.

⁴⁴ O mínimo de créditos, segundo o regimento do curso, seria 48 (40 em atividades acadêmicas e 8 na dissertação), o que demonstra uma pequena divergência entre as informações dos documentos do relatório.

Dentre as disciplinas obrigatórias, duas estavam voltadas ao estudo do currículo: “Desenvolvimento do Currículo na Escola Brasileira” e “Seminário: currículo e tomada de decisões”. Para cursar a disciplina obrigatória “Seminário: Currículo e Tomada de Decisões” era necessário ter cursado como pré-requisito a disciplina “Desenvolvimento do Currículo na Escola Brasileira” e uma entre as três disciplinas eletivas sobre o currículo na escola – “Currículo da Escola de 1º Grau”, “Currículo da Escola de 2º Grau” e “Currículo do Ensino Supletivo”, a primeira ministrada pela Prof.^a Consuelo Menezes Garcia e as outras duas pela Prof.^a Lady Lina Traldi. Desta forma estas disciplinas eletivas acabavam funcionando como obrigatórias o que fazia com que todos os mestrandos cursassem uma extensa carga horária sobre o tema específico da área de concentração do curso. (UFPR, 1977/78/79)

Quadro 1 - DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS MINISTRADAS NO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UFPR EM 1977

	NOME	CRÉDITOS	PROFESSOR(A) EM 1977
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	Desenvolvimento do Currículo na Escola Brasileira	03	Consuelo Menezes Garcia
	Seminário – Currículo e tomada de decisões	03	Jacira da Silva Câmara
	Supervisão do Ensino	03	Louis Bruno Alcorta
	Seminário de dissertação	02	Thomas Edward Croope
ÁREA DE DOMÍNIO CONEXO	Introdução à Educação Brasileira	02	Angelo Virginio Visintin
	Meios de Comunicação Social e Educação	03	Elpídio Marculino Cardoso
	Concepções e Teoria da Educação	03	Jair Fonzar
	O processo do desenvolvimento humano e suas implicações educacionais	03	Antônio M. Battro
	Métodos e técnicas na pesquisa educacional	03	Herley Mehl
	Avaliação da aprendizagem	03	Jacira da Silva Câmara
	Estudos de problemas brasileiros	02	Lauro Esmanhoto

Fonte: elaborada pela autora segundo Relatório do Curso de Pós-Graduação em Educação (UFPR, 1977/78/79).

Por força da determinação do Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 nos sistemas de ensino superior, inclusive na pós-graduação, a disciplina “Estudos de Problemas Brasileiros” era considerada obrigatória e tinha por objetivo a implantação da doutrina de

Educação Moral e Cívica, sendo que o conteúdo ministrado era controlado pelo Conselho Federal de Educação e pela Comissão Nacional de Moral e Civismo – (CNMC)⁴⁵.

Os títulos de algumas disciplinas obrigatórias lembravam as áreas mapeadas pela CAPES e apontadas como prioritárias, como por exemplo: “Meios de Comunicação Social e Educação”. Outras disciplinas eram familiares à formação das Pedagogas, como “Supervisão do Ensino”, “Concepção e Teoria da Educação” e “Avaliação da Aprendizagem”, o que indica a intenção de aprofundamento, no Curso de Mestrado, da formação realizada no Curso de Pedagogia. Nas disciplinas eletivas esta familiaridade com as disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia ficava ainda mais visível.

Quadro 2 - DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS ELETIVAS MINISTRADAS NO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UFPR EM 1977

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	NOME	CRÉDITOS	PROFESSOR(A) EM 1977
		Currículo da Escola de 1º Grau	03
	Currículo da Escola de 2º Grau	03	Lady Lina Traldi
	Currículo do Ensino Supletivo	03	Lady Lina Traldi
ÁREA DE DOMÍNIO CONEXO	Princípios e Técnicas de Dinâmica de Grupo	03	Onilza Borges Martins
	Métodos Quantitativos em Educação	03	Zélia Milléo Pavão
	Estudo Comparativo de Currículos	03	Lady Lina Traldi
	Administração e Planejamento Educacional	03	Lauro Esmanhoto
	Seminário em Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional	03	Zélia Milléo Pavão
	Estudo Independente	03 a 06	Sem docente fixo
	Educação e Desenvolvimento	02	Angelo Virginio Visintin
	Didática Experiencial	02	Alberto Woiski

Fonte: elaborada pela autora segundo Relatório do Curso de Pós-Graduação em Educação (UFPR, 1977/78/79).

Outras propostas de disciplinas iam sendo progressivamente construídas. Uma situação que provoca interesse é a oferta da disciplina “Currículo do Ensino Superior” pela Professora Lady Lina Traldi. A disciplina foi oferecida no segundo semestre de 1977 nas tardes de sexta e nas manhãs de sábado. Esta disciplina com 8 horas semanais não consta no elenco do curso,

⁴⁵ Está em andamento no Curso de Mestrado - Linha de História e Historiografia de Educação do PPGE/UFPR uma pesquisa sobre a Disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros na UFPR. A pesquisa está sendo realizada pelo acadêmico Rudimar Bertotti, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nádia Gaiofatto Gonçalves.

nem como obrigatória, nem como eletiva. É provável que a disciplina tenha sido criada a partir de uma demanda dos próprios discentes, uma vez que a maioria era também professor do Ensino Superior⁴⁶. A partir de 1978 ela é incluída formalmente no rol de disciplinas.

Em 1979 a disciplina “Avaliação da Aprendizagem” passou a ser denominada como “Avaliação da Aprendizagem Educacional”. Com a saída da professora Jacira da Silva Câmara, atuante nos anos de 1977 e 1978, a professora Lilian Wachowisck, recém-titulada como mestre pelo PPGE da UFPR⁴⁷ assumiu a docência desta disciplina. Como o trabalho de pesquisa da Prof.^a Lilian estava voltado à aprendizagem escolar, é possível que esta mudança de denominação esteja relacionada à concepção da nova docente. Também em 1979 foi incluída a disciplina eletiva “Seminário de Prática Curricular Integrativa” que tinha como ementa a “elaboração de propostas curriculares concretas, com enfoque axiológico, epistemológico e metodológico”⁴⁸. Neste ano a disciplina foi ministrada pelo Professor Verner Barthelmess, que vinha atuando na disciplina “Didática Experimental”. Apesar das pequenas alterações, a estrutura curricular do programa permaneceu a mesma até o ano de 1984.

Amparados por uma biblioteca com 6.000 títulos no campo pedagógico e contando com a presença de professores doutores no corpo docente, o curso de mestrado podia ser considerado “bem equipado”. É o que afirmava o Prof.^o Lauro Esmanhoto, coordenador do curso, no primeiro relatório encaminhado à CAPES. Progressivamente os professores que compunham a massa crítica do curso iam construindo, primeiro nas propostas das disciplinas e, mais tarde, na orientação das pesquisas e da escrita das dissertações, as bases de um campo científico.

Nos três primeiros anos de funcionamento do PPGE o corpo docente contou com um núcleo estável de professores que davam sustentação ao programa que se estabelecia. Os professores que permaneceram em atividade durante o período de 1977 a 1979 foram: Louis Bruno Alcorta, Consuelo Menezes de Garcia, Eny Caldeira, Heloísa Barthelmess, Verner Barthelmess, Antônio M. Battro, Jair Fonzar, Maria do Rosário Knechtel, Onilza Borges Martins, Zélia Milléo Pavão, Lady Lina Traldi, Raimundo Vier, Ângelo V. Visintin, Albano Woiski, José Vicente Augusto das Neves Miranda e Karl Michael Lorenz.

⁴⁶ Conforme relatório do PPGE/UFPR - Ano de 1979.

⁴⁷ A professora Lilian Anna Wachowicz, aluna da turma de 1975, defendeu a sua dissertação intitulada “Avaliação da Aprendizagem Escolar” no dia 07/09/1977 sob orientação da Prof.^a Dra. Zélia Milleo Pavão e tendo como banca avaliadora o Prof.^o Dr. Joel Martins e o Prof.^o Dr. Thomas Edward Croope obtendo conceito A(10). A Prof.^a Lilian foi a segunda mestrande a receber o título pelo PPGE da UFPR, sendo precedida pelo Professor Lauro da Silva Becker, que também veio a atuar como docente do programa em 1980.

⁴⁸ Segundo ementa que consta no relatório anual do programa, encaminhado para a CAPES em 1979. (UFPR, 1977-78-79)

A massa crítica idealizada para o programa na proposta de credenciamento encaminhada para avaliação em 1974 havia sido substancialmente alterada pela mudança das áreas de concentração de “Metodologia do Ensino” e “Planejamento Educacional” – indicadas pela UFPR e não aprovadas pela CAPES – para a área única de “Currículo”⁴⁹. A alteração do currículo do programa relativa à mudança de área de concentração fez com que cerca de cinco professores ficassem fora do mesmo, ao mesmo tempo em que houve a incorporação de treze novos professores, a maioria visitantes oriundos de universidades estrangeiras, com destaque para os Estados Unidos da América, de onde provinham – por nacionalidade ou formação, nove professores⁵⁰.

A mudança da área de concentração provocou a busca por professores pesquisadores do campo do currículo, que se era iniciante no Brasil, não tinha representatividade na UFPR. Por consequência, todas as professoras que ficaram responsáveis pelas disciplinas relativas ao currículo no período de 1977 a 1979 eram visitantes. A professora Consuelo Menezes Garcia pertencia ao quadro da Universidade de Brasília, a professora Jacira da Silva Câmara da Universidade Católica de Pernambuco e a professora Lady Lina Traldi da Universidade de São Paulo, as duas últimas com formação em universidades americanas.

O ano de 1979 foi marcado por algumas mudanças substanciais no corpo docente do programa, com a saída dos professores visitantes Domenico Costella, Jacira Câmara e Thomas Edward Croope. Também a aposentadoria do professor Lauro Esmanhoto, um dos primeiros idealizadores do curso, fez com que o mesmo deixasse de figurar a lista de docentes, ainda que seguisse como orientador de três trabalhos até a defesa em 1980. Passaram a integrar o programa os professores: Eurico Back, Maria Dorothea Barbosa, Luiz Andre Kossobudzi, Marcos Eduardo Kluppel, Heloísa Lück, Maria Olga Mattar, Geraldo Mattos, Nilcéa Maria Siqueira Pedra, Gilda Evelina Rigler, Flávio Arns, Maria Tereza Lacerda e Lilian Anna Wachowisck. Com a saída da professora Jacira Câmara passa a compor o grupo de professores responsáveis pelas disciplinas relacionadas ao currículo a professora Nilcéa Maria Siqueira Pedra, recém ingressa no programa, que havia defendido sua dissertação de mestrado nesta área na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

⁴⁹ Está no prelo um artigo de Meira e Daniel sobre a implantação do Mestrado em Educação na UFPR que retrata e analisa as duas propostas de credenciamento: a de 1974 que não foi aprovada pela CAPES e a de 1976 que orientou o programa até o primeiro recredenciamento em 1984.

⁵⁰ Anjos (2001, p. 107-108) realizou o mapeamento completo dos professores do PPGE da UFPR em 1977. Os professores de forte influência americana – por formação ou nacionalidade - que compunham o quadro docente do PPGE em 1977 eram: Louis Bruno Alcorta, Maria Tereza Amorim, Angelo Visintin, Luiz Gonzaga Caleffe, Jacira Câmara, Thomas Edward Croope, Roberval Pereira, Gilda Riegler, Raimundo Vieser e Karl Michael Lorenz.

Iniciava-se, neste momento, um novo período no contexto nacional. Nos primeiros anos da década de 1980 o quadro econômico de recessão não poupou a pós-graduação, que havia sido impulsionada com significativos aportes financeiros e que agora buscava se manter face a um movimento de contenção no âmbito do ensino superior.

O fomento científico e tecnológico, no Brasil, depois da sua boa performance durante a década de 70, entrou em crise ao final do período, devido, em parte, ao desequilíbrio das contas do governo federal decorrente do segundo choque do petróleo e da decisão do Banco Central norte-americano de aumentar as taxas de juros no mercado internacional. Com isso, os recursos para a pesquisa e pós-graduação diminuíram, principalmente entre 79 e 84, e a necessidade de avaliação rigorosa do pós-graduação tornou-se ainda mais imperiosa.

[...]

Nos anos 80, cresceram as pressões da comunidade acadêmica em prol de uma universidade autônoma e democrática, situação que preocupou especialmente o governo. As propostas que surgiram foram, no entanto, formuladas no período de restrição financeira para a educação superior, em decorrência da recessão econômica e déficits no orçamento. De qualquer forma, a questão tornou-se prioridade nacional. [...] Na década de 80, quase toda a ciência brasileira está na pós-graduação. Isso porque todas as instituições que fazem pesquisa científica foram levadas a criar seus cursos de pós-graduação. (UFPR, 1998, p. 109-111)

Via-se uma progressiva transformação no corpo docente do PPGE, com a saída de professores visitantes e a incorporação de professores do Setor de Educação que regressavam de cursos de doutorados, ou mesmo dos professores que concluíam o Curso de Mestrado em Educação no PPGE da UFPR e passavam atuar como docentes deste mesmo programa.

O Conselho de Ensino e Pesquisa da UFPR, já no início de 1980, instituiu as normas gerais para a pós-graduação, normativa que provocou a reformulação do regimento do PPGE. O programa vinha sendo criticado pelo alto número de créditos exigidos, fato este que seria um dos fatores do alto percentual de trabalhos inconclusos, ao mesmo tempo que a CAPES indicava a criação de novas linhas de pesquisas. O currículo do Curso de Mestrado foi posto em discussão e em 1982, a então coordenadora do curso, professora Corina Lúcia Costa Ramos, instituiu uma comissão formada pelos professores José Alberto Pedra – que havia ingressado no programa em 1981 e que respondia pela Direção do Setor de Educação –, Arthur Barthelmess e Consuelo Menezes Garcia, para estudar uma nova proposta para o curso.

O processo de reformulação propunha a revitalização do curso e a revisão da concepção de currículo, com a redução da carga horária do mesmo para o equivalente a 27 créditos e a proposição de uma nova área de concentração: Recursos Humanos e Educação Permanente (RHEP). Em 1983, na ocasião do recadastramento do curso, foi apresentada à apreciação do

CFE a proposta da nova área de concentração, aprovada em caráter experimental em 1984 e credenciada no final de 1985. Neste momento houve a primeira reorganização geral do curso⁵¹.

A reformulação curricular de 1984 ensejou a concretização de uma nova concepção estrutural, redefinindo disciplinas e reorientando conteúdos, com renovação do quadro docente, remanejamento de créditos, acréscimo de vagas, alteração do processo seletivo e redução de carga horária. (ANJOS, 2001, p. 116)

Se o curso buscou formas de superar as dificuldades e aumentar o conceito do programa durante a década de 1980, a década de 1990 trouxe desafios ainda mais penosos. O contexto acadêmico era marcado por disputas e contestações. Muitos professores ressentiam-se da movimentação política que desestabilizava a ordem acadêmica até então instituída. Os primeiros anos da Nova República foram de pouco investimento e muita agitação universitária.

Entretanto, o momento foi ainda marcado por questões que perturbaram a vida universitária. A reforma administrativa proposta pelo governo federal, em 1990, determinou a redução de custos e corte de pessoal. Debatia-se em Brasília o fim da gratuidade do ensino superior. Simultaneamente, a mudança das formas de aposentadoria fez com que as universidades perdessem profissionais qualificados, desestabilizando muitos cursos de pós-graduação. (UFPR, 1998, p. 135)

A publicação institucional da PRPPG da UFPR relata as dificuldades geradas pela política instituída no governo Collor de Mello (1990-1992) para a pós-graduação. Da mesma forma, no histórico da CAPES⁵² o período em questão figura como de grande dificuldade, uma vez que a Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, extinguiu a Capes, desencadeando intensa mobilização entre as universidades brasileiras que, com apoio do Ministério da Educação (MEC), conseguiram reverter a situação em 12 de abril do mesmo ano, sendo a Capes recriada pela Lei nº 8.028.

A crise da aposentadoria na pós-graduação atingiu fortemente o PPGE da UFPR. Com a perda de quatorze professores, a continuidade do programa estava fortemente ameaçada, e para que o programa não se extinguisse, quatro professores se organizaram de forma a sustentar toda a estrutura do mesmo. Os professores que sustentaram o programa nos primeiros anos da década de 1990 foram: Prof^a Dr^a Acácia Zeneida Kuenzer, Prof^a Dr^a Maria Lúcia Faria Moro,

⁵¹ Segundo Anjos (2001, p. 116-117) as mudanças no PPGE são: acréscimo na oferta de vagas, redução de créditos, oferta de disciplinas por área de concentração, aprovação nas disciplinas obrigatórias com o conceito A ou B e nas eletivas com C, aumento do número de doutores e livre-docentes para 23, duração mínima de 4 períodos semestrais e máxima de 8 e, processo de seleção com prova escrita, proficiência em Língua Estrangeira e entrevista.

⁵² Disponível em <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 17 de agosto de 2014.

Prof.º Drº José Alberto Pedra e Profº Drº Alvino Moser, este último do Departamento de Filosofia da UFPR.

No segundo período letivo de 1991, as anunciadas políticas de revisão constitucional do Governo Collor de Mello, particularmente as referentes à aposentadoria, esvaziaram os programas provocando transformações no perfil da pós-graduação. No PPGE, esse movimento causou a perda de 14 professores doutores do corpo permanente, todos aposentados por tempo de serviço, ao mesmo tempo que possibilitou uma mudança radical em termos de concepção do Programa. Tal situação, por um lado, caótica, constituiu-se numa ameaça à própria sobrevivência do Programa, interferindo nas tradicionais linhas de pesquisa por ele mantidas e inviabilizando a oferta de novas vagas; por outro lado, estruturante, constituiu-se numa oportunidade, uma vez que dos quatro professores orientadores que permaneceram em 1991, três doutores do Programa eram responsáveis por uma produção científica articulada à formação de quadros e capaz de produzir estudos continuados em torno de temáticas específicas da área, tais como, educação e trabalho, currículo e conhecimento e cognição e aprendizagem. Na época, o PPGE encontrava-se à frente de 103 mestrandos, com o curso por concluir (45 deles com o tempo de conclusão esgotado). (ANJOS, 2001, p. 121)

A recuperação do programa se deu somente em 1995, ano em que voltou a ter um corpo docente estável, reestabeleceu o equilíbrio entre docentes/discentes, reduziu o tempo médio de conclusão de curso, aumentou a participação em seminários e encontros nacionais e a participação de professores externos na composição das bancas de dissertação. (ANJOS, 2001, p. 130). Ao final de 1997 foram extintas as áreas de concentração e, em 1998, surgiram novas linhas de pesquisa: Cognição e Aprendizagem Escolar; Currículo, Conhecimento e Saberes nas Práticas Escolares; História e Historiografia da Educação; Organização e Gestão dos Processos de Formação Humana.

1.2 TENDÊNCIAS TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Em linhas gerais, em um Curso de Mestrado em Educação mais focado no ensino do que na pesquisa e que iniciava suas atividades em uma área de concentração que não era familiar à maioria dos profissionais da instituição, pode-se perceber nas disciplinas ofertadas três objetivos distintos e concomitantes: a exploração do conceito de currículo e suas aplicações, a instrumentação metodológica para a pesquisa científica e o aprofundamento dos temas tratados no Curso de Pedagogia.

Esta tendência também é perceptível nas dissertações defendidas no programa. A instrumentação metodológica influenciou a configuração das pesquisas, em grande parte de caráter quantitativo, o que reforçava a linha tecnicista que marcava este período⁵³. A exploração do conceito de currículo era abordada em menor medida do que a aplicação deste nos mais diversos contextos de ensino. Como a área de concentração era “Currículo”, percebe-se que o mesmo era associado aos mais diversos interesses de pesquisa, ou seja, buscava-se tratar o currículo junto às questões gerais que mobilizavam os professores mestrandos, mais habituados a outros temas de estudo e mobilizados pelas mais diversas problemáticas educacionais.

A identificação com os temas tratados no Curso de Pedagogia, numa perspectiva de aprofundamento também é perceptível. A investigação científica em educação estava em grande parte marcada pelos limites da pedagogia, mesmo quando associada à área de abrangência das licenciaturas. Como a maioria dos mestrandos e das mestrandas formavam os quadros docentes dos Cursos de Pedagogia, via-se também o interesse em discutir as questões pertinentes à configuração do próprio curso, potencializada pelo debate nacional sobre a implementação do Curso Superior de Educação proposto pelo conselheiro do CFE Valmir Chagas, que extinguiria o modelo de formação de professores em nível superior vigente até o momento.

Presume-se, ao analisar os títulos das dissertações defendidas, que as disciplinas do currículo do Curso de Mestrado em Educação do PPGE tiveram influência na definição dos objetos de pesquisa. Levantar estes dados com o rigor que exige um trabalho científico não é uma tarefa simples, principalmente porque neste período o autor não definia palavras-chaves para a indexação dos trabalhos, ou seja, além da dificuldade que representa a categorização dos termos, é necessário inferir os quais representam mais fielmente cada trabalho.

A dissertação de Liane dos Anjos (2001) propôs-se a realizar esta análise tomando como base o sistema de categorização Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED)⁵⁴ para classificar a produção discente do PPGE da UFPR em quatro campos substantivos ou categorias: contexto

⁵³ No artigo “Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos”, a Professora Bernardete Angelina Gatti discute as tendências metodológicas predominantes no Brasil desde as primeiras iniciativas na década de 1930 até os anos de 1990. O tecnicismo que marca o final dos anos de 1960 e a década de 1970 tem como característica, no que diz respeito à pesquisa educacional, uma abordagem objetivante aportada no pressuposto de que para um trabalho ser considerado científico deve “compor-se segundo os mesmos padrões metodológicos consolidados nas ciências experimentais no final do século 19 e princípio do 20”. (GATTI, 2003, p. 386)

⁵⁴ Segundo a autora, o BRASED é uma linguagem documentária elaborada especificamente para o processamento das informações educacionais brasileiras. São identificados cinco campos conceituais, cada um subdividido em grupos semânticos. O elemento principal é o descritor que serve para representar as informações contidas no documento em apenas uma unidade conceitual da área a que pertence. (ANJOS, 2001, p. 79-88).

educacional⁵⁵, escola como instituição⁵⁶, fundamentos da educação⁵⁷ e educação⁵⁸. Estes campos substantivos, por sua vez, são divididos em vinte e nove subcategorias de assuntos que, ainda que estejam em permanente construção, pretendem abarcar a totalidade da produção educacional.

Utilizando estas categorias, a pesquisadora procedeu a análise dos títulos e resumos das dissertações produzidas para em seguida classificar cada obra em uma das categorias elencadas, produzindo um panorama geral sobre as temáticas abordadas no PPGE da UFPR, no período compreendido entre os anos de 1977 a 2000. Ao realizar este trabalho, a autora ressalta as limitações devidas à subjetividade envolvida no processo, a limitação de todo sistema de categorias e a possibilidade de falhas no enquadramento. Apesar das limitações intrínsecas ao processo, a indexação opera na identificação dos conceitos significativos contidos nos documentos, de forma a sintetizá-los e representá-los por descritores, o que permite a visão panorâmica de uma produção extensa e diversificada. (ANJOS, 2001, p. 84)

O resultado desta análise realizada por Anjos (2001, p. 89-90) demonstrou que algumas subcategorias não foram utilizadas, ou seja, a autora não localizou nenhum trabalho relacionado à descrição da mesma, o que pode refletir aspectos pouco privilegiados nas pesquisas realizadas neste período, distanciamento da área de concentração ou das áreas de interesses dos professores e professoras responsáveis pela orientação, ou mesmo, limitações na constituição da categoria ou falhas no processo de análise. As categorias que não tiveram nenhum trabalho correspondente foram: Contexto Humano, Contexto Internacional, Economia da Educação, Educação e Cultura e História da Educação. A classificação nos quatro campos substantivos demonstrou que a maioria das 292 (duzentas e noventa e duas) dissertações produzidas no período⁵⁹ está classificada como “Educação”, campo que tem a descrição mais abrangente.

⁵⁵ Descrição: A educação é influenciada pelo meio em que se desenvolve e, ao mesmo tempo, age sobre ele, quer para modificá-lo quer para conservá-lo, por isso, os termos contidos nesse campo representam os vários aspectos da realidade em sua interação com a Educação. (ANJOS, 2001, p. 81)

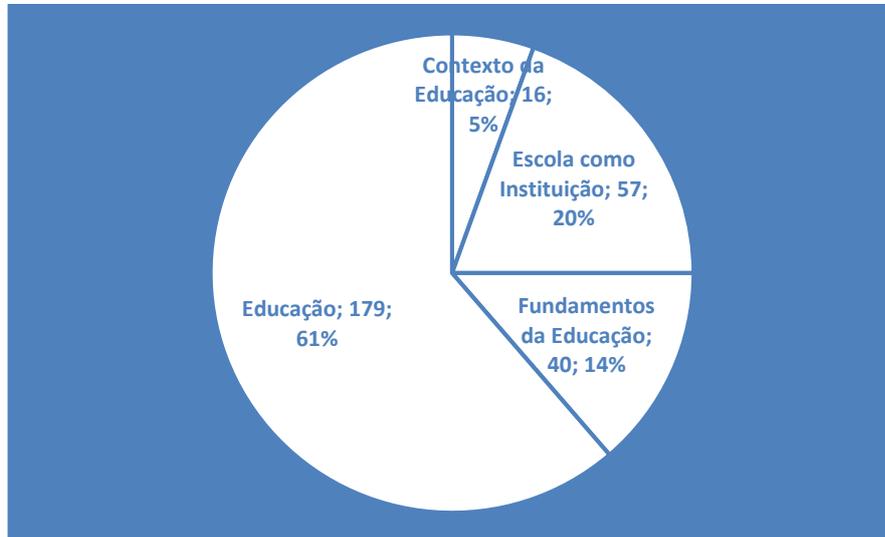
⁵⁶ Descrição: Esse campo engloba todos os termos referentes à instituição social “escola”, sua função e sua estrutura dentro da sociedade. (ANJOS, 2001, p. 81)

⁵⁷ Descrição: São organizados neste campo os termos que pretendem explicar o fenômeno humano da educação e fundamentar seu sentido, suas finalidades. (ANJOS, 2001, p. 81)

⁵⁸ Descrição: Esse campo aborda a educação na sua essência, na sua prática e no seu produto. (ANJOS, 2001, p. 81-83)

⁵⁹ A pesquisa de Anjos (2001) está relacionada ao período que vai do ano de 1977 ao ano 2000. Tendo em vista a delimitação temporal deste trabalho, foram utilizados os dados referentes ao período de 1977 a 1997.

Figura 1- DISSERTAÇÕES PPGE/UFPR POR CAMPO SUBSTANTIVO (1977/1997)



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados de ANJOS (2001, p. 89-90)

A análise das subcategorias, por sua vez, possibilita uma visão mais detalhada das temáticas enfocadas, abrindo novas possibilidades de análise. A divisão desta produção em períodos regulares de tempo também permite analisar a dinâmica das temáticas nos diferentes contextos sociais e fases de organização do trabalho pedagógico no interior do PPGE da UFPR.

É possível perceber que os primeiros trabalhos defendidos no programa concentravam-se no campo “Educação”. A subcategoria com o maior número de trabalhos é o Currículo, sendo que somente no período de 1980 a 1984 foram defendidas 36 (trinta e seis) dissertações sobre o tema. Nesta subcategoria a autora classificou as dissertações que enfocam os seguintes assuntos/temas: a) fundamentos do currículo (planejamento, integração e ordenação curricular); b) curso (estrutura curricular e estágio supervisionado); c) programa de ensino (programação de disciplinas, matérias ou áreas de estudo); d) conteúdo curricular (educação infantil, alfabetização, formação profissional, formação de professores, práticas de ensino e práticas educativas); e) implementação do currículo, atividades de ensino aprendizagem, de estudo, pesquisa e culturais do currículo; f) avaliação do currículo.

TABELA 2 - NÚMERO DE DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGE/UFPR (1977-1997)

SUBCATEGORIA	TOTAL
Currículo	86
Filosofia da Educação + Educação e Filosofia	28
Processo de Ensino-Aprendizagem + Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem	28
Administração da Educação + Administração Escolar	21
Educação Escolar	19
Profissionais da Educação	16
Psicologia da Educação	16
Meios de Ensino	12
Educação e Trabalho	10
Pesquisa Educacional	8
Modalidade do Processo Educativo	8
Política da Educação	7
Educação e Saúde	6
Contexto Cultural	5
Contexto Econômico	5
Educando	5
Comunicação e Linguagem	5
Contexto Social + Contexto Político	5
Contexto Ambiental	1
Sociologia da Educação	1

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados de ANJOS (2001, p. 89-90)

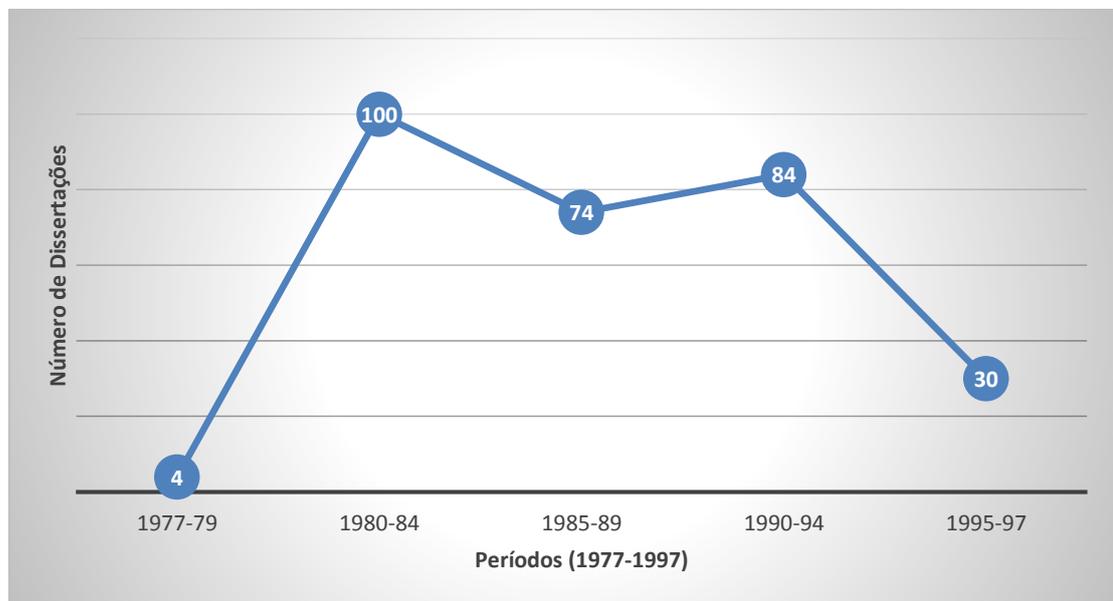
Como já se afirmou, a predominância do tema “currículo” é previsível devido à organização da área de concentração, mas cabe ressaltar que a organização das subcategorias de acordo com o número de trabalhos, realizados alguns agrupamentos por proximidade, permite verificar outras categorias bastante privilegiadas, sendo que os cinco temas com maior representatividade abarcam mais da metade da produção do período.

Até o ano de 1985, ainda em um contexto político ditatorial, foram defendidas 126 dissertações. A subcategoria “Currículo” compreendia 36% das dissertações e as demais se dividiam em outras 17 diferentes subcategorias. As seis subcategorias mais numerosas neste período são: 1º) Currículo - 45 trabalhos; 2º) Processo de Ensino-Aprendizagem - 11 trabalhos; 3º) Psicologia da Educação - 10 trabalhos; 4º) Profissionais da Educação - 8 trabalhos; 5º) Filosofia da Educação - 8 trabalhos e; 6º) Educação Escolar - 8 trabalhos.

Por outro lado, trabalhos com temáticas referentes à análise do contexto da educação só foram defendidos a partir de 1985, e o interesse por questões ambientais se manifestaria somente no último período analisado. A maior concentração de trabalhos sobre Psicologia da Educação ou sobre os Profissionais da Educação está no período que vai de 1980 a 1984.

Ao realizar a distribuição quantitativa dos trabalhos nos diferentes campos substantivos e subcategorias é necessário considerar que a produção discente não se desenvolveu de forma regular no decorrer da história do PPGE da UFPR. Sendo assim, ainda que um número elevado de dissertações versando sobre um determinado tema seja indiscutivelmente significativo, é necessário também verificar a relação proporcional ao número de produções do período, devido a oscilação da produtividade do programa. A concentração de defesas em 1980 estava relacionada ao represamento dos anos anteriores, um problema que era generalizado nos primeiros anos da pós-graduação no Brasil. (ANJOS, 2001, p. 111)

Figura 2- NÚMERO DE DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGE/UFPR (1977-1997)



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados de ANJOS (2001, p. 89-90)

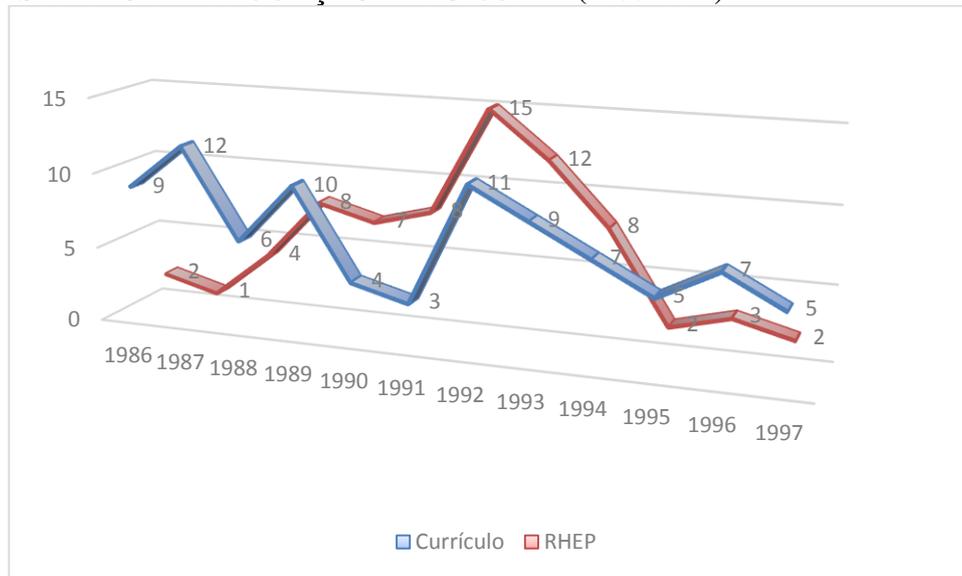
TABELA 3- SUBCATEGORIAS POR NÚMERO DE DISSERTAÇÕES/ANO - PPGE/UFPR

		SUBCATEGORIAS	1977-79	1980-84	1985-89	1990-94	1995-97	TOTAL
CONTEXTO EDUCAÇÃO	Contexto Ambiental						1	1
	Contexto Social			1	1		1	3
	Contexto Cultural					4	1	5
	Contexto Político			1	1			2
	Contexto Econômico			1	1	3	1	5
ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO	Pesquisa Educacional		3	3	2			8
	Política da Educação		3	3	1			7
	Administração da Educação		5	3	8		1	17
	Educando		1	3	1			5
	Profissionais da Educação		8	2	5		1	16
	Administração Escolar		1	2	1			4
FUNDAMENTOS EDUCAÇÃO	Educação e Filosofia			1			1	2
	Educação e Trabalho		1	2	5		2	10
	Psicologia da Educação		9	2	3		2	16
	Sociologia da Educação		1					1
	Comunicação e Linguagem		3	1	1			5
	Educação e Saúde		2	2	2			6
EDUCAÇÃO	Filosofia da Educação		3	12	11			26
	Educação Escolar			7	1	8	3	19
	Currículo	1	36	20	20	9		86
	Modalidade do Processo Educativo	1	2	2	2	1		8
	Processo de Ensino-Aprendizagem	1	10	7	3	4		25
	Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem	1	1	1				3
	Meios de Ensino		4	4	2	2		12
	TOTAL		4	100	74	84	30	292

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados de ANJOS (2001, p. 89-90)

A partir de 1986 com as primeiras defesas referentes à nova área de concentração vê-se a divisão das dissertações em dois blocos: Currículo e Recursos Humanos e Educação Permanente (RHEP). Esta divisão segue com oscilações no número de defesas de forma que a área de Currículo, antes predominante, passa a ter um menor número de defesas até 1995, no qual novamente passa a predominar. Algumas estratégias institucionais foram utilizadas para provocar a acomodação das duas áreas. Segundo Anjos (2001, p. 118) em 1986 e 1988 não houve oferta de vagas para ingresso na área de Currículo para favorecer a expansão da área de Recursos Humanos e Educação Permanente.

FIGURA 3 - DINÂMICA DE DEFESAS CONFORME ÁREA DE CONCENTRAÇÃO NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPR (1986-1997)



Fonte: elaborado pela autora a partir do Apêndice 2 de ANJOS (2001, p. 197-232)

Esta estratégia é compreensível num momento em que era premente a necessidade de delimitação das áreas e do reconhecimento das mesmas pela comunidade acadêmica. O quadro abaixo demonstra a distinção entre o objetivo e a justificativa de cada área de concentração.

QUADRO 3 - COMPARATIVO ENTRE AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPR

ÁREA	CURRÍCULO	RHEP
OBJETIVO	Visa formar pensadores capazes de teorizar esse campo de estudo e a atuação dos profissionais da área se daria vinculada a qualquer modalidade e nível de ensino do Sistema de Educação Brasileira.	A área de RHEP pretendeu, desde o seu início, promover reflexões sobre os indivíduos e a coletividade, na direção de uma prática concreta e permanente de socialização. Respeitando o pluralismo ideológico, a área de RHEP abriga diversas questões políticas e processos metodológicos de educação.
JUSTIFICATIVA	A proposta central do Mestrado em Currículo é melhorar a qualidade do ensino através do desenvolvimento e aperfeiçoamento curricular por profissionais capazes de pensar os fundamentos da educação.	As transformações das relações sociais e de trabalho motivam o estudo do viver coletivo nas organizações e da educação permanente do indivíduo.

Fonte: elaborado a partir do texto de ANJOS (2011, p.119-120)

Ainda que a divisão pudesse provocar uma polarização da produção acadêmica, na prática foi necessário construir esta divisão numa estrutura já consolidada. Somente em 1992

foi realizada a divisão das disciplinas obrigatórias. Em 1995, ao serem definidas linhas de pesquisa distintas para cada área, percebe-se que a RHEP delimitava mais firmemente a sua linha de trabalho ao focar exclusivamente a “Educação e Trabalho”. A área de Currículo demonstrava uma maior abrangência ao definir três linhas de pesquisa: a) Cognição, Aprendizagem e Interação Social; b) Currículo e Conhecimento e; c) Arte-Educação.

TABELA 4 - PPGE/UFPR– SUBCATEGORIAS POR ÁREA DE CONCENTRAÇÃO (1985-95)

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	SUBCATEGORIAS	1985-1995	
		Currículo	RHEP
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	Contexto Social	0	2
	Contexto Cultural	1	3
	Contexto Político	0	2
	Contexto Econômico	0	4
ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO	Pesquisa Educacional	3	2
	Política da Educação	1	3
	Administração da Educação	4	8
	Educando	3	1
	Profissionais da Educação	1	6
	Administração Escolar	1	2
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Educação e Filosofia	1	0
	Educação e Trabalho	3	6
	Psicologia da Educação	3	3
	Comunicação e Linguagem	1	1
	Educação e Saúde	2	2
EDUCAÇÃO	Filosofia da Educação	12	11
	Educação Escolar	4	6
	Currículo	41	2
	Modalidade do Processo Educativo	2	2
	Processo de Ensino-Aprendizagem	13	0
	Avaliação do Proc. Ensino-Aprendizagem	1	0
	Meios de Ensino	6	1
TOTAL		103	67

Fonte: elaborado pela autora a partir de ANJOS (2001, p. 89-90)

As subcategorias divididas por área de concentração permitem visualizar a dinâmica da produção no período de 1985 a 1995. A produção da área de Currículo é numericamente superior neste período e até 1990 é a única a abordar a subcategoria “Currículo”. Nos anos seguintes houve a defesa de duas dissertações abordando a temática do currículo na RHEP.

Inversamente a RHEP abordou quase que exclusivamente o campo substantivo “Contexto da Educação”, que nos onze trabalhos categorizados abordou temas relacionados ao contexto social, cultural, político e econômico enquanto a área de Currículo defendeu apenas um trabalho enfocando o contexto cultural. Estes dados sugerem o distanciamento da área de Currículo das questões sociais. Ao mesmo tempo estes dados refletem a justificativa e os objetivos da RHEP voltados à coletividade, à discussão de questões políticas e às proposições de transformações das relações sociais.

Um terço das subcategorias era igualmente trabalhado pelas duas áreas, o que demonstra que havia temas que se desdobravam em diferentes possibilidades de investigação, ainda que utilizando outras bases epistemológicas. É o caso das subcategorias: Filosofia da Educação, Educação Escolar, Modalidade do Processo Educativo, Educação e Saúde, Comunicação e Linguagem, Psicologia da Educação e Pesquisa Educacional.

Assim como no caso do currículo, que correspondia ao objeto de uma das áreas, a subcategoria Educação e Trabalho seria a que mais provavelmente representaria o objeto da RHEP, tanto que depois da reorganização do curso este termo seria utilizado para definir a única linha de pesquisa da mesma. Isso pode ser inferido pela predominância de trabalhos desta área classificados nesta subcategoria, ainda que a área de Currículo tivesse defendido também três trabalhos. Se compararmos o caso destas duas subcategorias a proporção de dedicação de cada área é bastante distinta, no caso do currículo são 41 trabalhos da área que levam este nome para duas da RHEP enquanto Educação e Trabalho tem seis trabalhos da RHEP para três da área de Currículo. Da mesma forma percebe-se que apesar de mobilizar o corpo docente, a temática não é tão abordada como objeto único, sendo que somente registram-se seis trabalhos de um total de 67. Observando-se a relação entre as dissertações classificadas na subcategoria currículo e o total de defesas da área de Currículo percebe-se uma proporção muito maior, sendo 41 trabalhos para um total de 103.

Da mesma forma que o campo substantivo “Contexto da Educação”, a subcategoria “Política da Educação” também é predominantemente abordada pela RHEP, assim como a Administração da Educação e Escolar. Os profissionais da educação são investigados em seis trabalhos, enquanto somente um trabalho da área de Currículo foi classificado nesta subcategoria. Em contrapartida, a área de Currículo ocupava-se dos temas relativos aos educandos, bem como do processo de ensino-aprendizagem e dos meios de ensino.

Os campos substantivos “Fundamentos da Educação” e “Contexto da Educação” trazem aspectos fundantes para a construção das pesquisas educacionais. Nestas categorias estão abrigados os trabalhos que discutem possibilidades de teorização e os aspectos conjunturais que

influenciam as pesquisas. O tema que perpassa estas categorias em vários enfoques é o trabalho, o que demonstra a importância desta questão no período estudado.

São muitas as possibilidades de aproximação entre os temas classificados nos campos substantivos “Escola como Instituição Social” e “Educação”. Nestas categorias estão presentes as questões referentes aos sujeitos da educação, aos meios e aos modos de organizar o trabalho pedagógico, as bases epistemológicas e as configurações institucionais. O detalhamento do estudo e da aplicação dos conceitos curriculares está muito presente e reflete o esforço tanto de contribuir na construção de uma base teórica como a identificação dos problemas decorrentes da operação curricular nas unidades educacionais. São muitas também as possibilidades de organização de uma produção tão diversificada, pois como diz Kuenzer (2005, p. 1354):

[...] aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo. Desde as especificidades inequívocas da área, como currículo, ensino e aprendizagem, ou formação de professores – sem esquecer que cada um desses campos é um universo à parte – até as envolventes questões de meio ambiente, cultura, linguagens ou movimentos sociais.

No entanto, vários fatores interferem na definição dos temas de pesquisa e como consequência, na composição do acervo de um programa de pós-graduação. Bourdieu (2004, p. 25) ressalta a influência dos pesquisadores e das pesquisas dominantes em determinado campo para a definição do que é importante para o mesmo, e por consequência, relevante para o trabalho acadêmico. A concentração de esforços, tanto individuais como do campo a que os mesmos pertencem precisa ser compensatória, precisa ter visibilidade e contribuir para o avanço do campo e para o prestígio dos pesquisadores, e esta definição do que importa e do que compensa não se estabelece em território neutro ou natural.

O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido da mesma forma por outros, aquilo com possibilidades de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos seus pares. [...] Assim, a tendência dos pesquisadores a se concentrar em problemas considerados mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante. (BOURDIEU, 2013, p. 115)

Em um território marcado por disputas e relações de poder na maioria das vezes assimétricas, em meio a uma produção diversificada ou mesmo divergente, muitos caminhos podem ser trilhados. Os sentidos da produção acadêmica são múltiplos, mas um elemento estará sempre presente. Sob várias formas, ancorado em diferentes bases epistemológicas, e acima de tudo, produzindo os mais diversos efeitos, estará presente o currículo.

2. CURRÍCULO: UM CAMPO CIENTÍFICO EM CONSTRUÇÃO

[...] O discurso de um rio, seu discurso-rio. Chega raramente a se reatar de vez; um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez. Salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase a frase, até a sentença-rio do discurso único [...]

João Cabral de Melo Neto

As primeiras discussões sobre currículo no Brasil provêm do movimento de reformas educacionais protagonizado por alguns signatários do Manifesto dos Pioneiros em seus respectivos Estados para logo em seguida firmar como base institucional o INEP, instituição que difundiu os primeiros textos sobre o tema. No âmbito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE), acordo de colaboração entre Brasil e Estados Unidos vigente no período de 1956 a 1964, que tinha por objetivo a melhoria do ensino elementar brasileiro, surgiram os primeiros cursos sobre o tema currículo. Pode-se afirmar que a base que fundamentava os primeiros ensaios teóricos sobre o currículo estava ancorada no pensamento americano, ainda que o mesmo apresentasse diferentes concepções.

A tradição epistemológica que fundamentou tanto as reformas como o enfoque curricular desenvolvido no Inep foi basicamente composta pelas ideias progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick. [...] No Pabae, porém, adotou-se uma postura mais marcadamente tecnicista no trato de temas curriculares. (MOREIRA, 2011, p. 70)

Também tem origem nos primeiros cursos e publicações – seja do INEP ou do PABAE – a discussão sobre a necessidade de um corpo de especialistas em educação para implementar nas escolas brasileiras as novas tecnologias educacionais relacionadas ao currículo. A associação do trabalho do especialista, mais precisamente do Supervisor Escolar, sugerido na nova configuração do Curso de Pedagogia de 1962 e instituído em 1969, ao controle dos currículos é explícita, tanto que é na formação do Supervisor Escolar que figura pela primeira vez a disciplina Currículos e Programas em caráter obrigatório.

A nova especialização visava, de certo modo, a aumentar o controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos, de modo a harmonizá-los com os contextos socioeconômico e político do país. Desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente. O sistema educacional brasileiro tornava-se mais complexo: era preciso que um imenso número de professores com pouco ou nenhum treinamento viesse a

ensinar, eficientemente, crianças até então excluídas das salas de aula do país. Daí a preocupação com o novo especialista, também incentivada pela literatura educacional americana da época, que chamava a atenção para a sua relevância no processo de melhoria do ensino. (MOREIRA, 2011, p. 100)

Segundo Moreira (2011, p. 104) o Curso de Pedagogia e o seu currículo mínimo determinado pelo CFE, foram a base universitária do campo do currículo no Brasil. O currículo como campo científico se consolidava no Brasil no final da década de 1970, período em que a influência americana se dava por meio das ações dos acordos MEC/USAID. No entanto o autor alerta para o risco de uma interpretação reducionista da transferência educacional, ou seja, há que se considerar que o campo do currículo não é uma simples cópia do tecnicismo americano, e sim uma série de apropriações híbridas de diversas referências.

A construção de um campo é um processo complexo. Nas palavras de Macedo (2012, p. 22) “o currículo tem um campo historicamente construído, onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras. Há uma alteridade histórica que caracteriza este campo”.

O programa de Mestrado em Educação da UFPR, em 1976, foi o segundo a ser criado no Brasil com a área de concentração em Currículo. Neste mesmo ano a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) também iniciou o trabalho com esta área em nível de pós-graduação. Em 1972 a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) havia sido a pioneira na abordagem do currículo em nível de pós-graduação e em 1978 a Universidade de Brasília (UNB) também iniciaria os trabalhos nesta área.

Como o PPGE da UFPR não havia se estruturado para a pesquisa na área de Currículo, nos primeiros anos do curso foi necessário enfrentar o desafio de mobilizar o corpo docente e discente para estabelecer os novos parâmetros de sustentação acadêmica às pesquisas na área.

Quando o trabalho no curso de pós-graduação em educação (mestrado), na Universidade Federal do Paraná, concentração em currículo, foi iniciado, em 1976, um grupo de alunos já cursara algumas disciplinas direcionadas para outra área de concentração. Foi, então, necessário desenvolver os cursos obrigatórios das disciplinas de nova área de concentração (currículo) com muita objetividade e efetividade, de forma atender tanto às exigências das normas organizacionais do curso, como às expectativas dos alunos. (GARCIA, 1979, p. i)

Foi envidado um esforço pelo grupo de professores visitantes voltados às pesquisas sobre currículo em estabelecer uma “tecnologia pedagógica” que fizesse frente ao reduzido “material instrucional”, que consistia em um pequeno número de obras específicas, sendo que

muitas estavam em língua estrangeira e em edições de mais de quinze anos. A Prof.^a Consuelo de Menezes Garcia e o Prof.^o Louis B. Alcorta, responsáveis pela docência de cinco disciplinas obrigatórias, optaram então pela produção de material para as suas disciplinas.

[...] procurou-se estabelecer a combinação dos fundamentos de currículo como tecnologia e da teoria de ensino-aprendizagem independente como parâmetros para direcionar o caminho da produção desses materiais, segundo o modelo de sistema de ensino para competência, com vistas ao atendimento das necessidades dos alunos e do curso, quanto ao desenvolvimento de terminologia específica, análise de concepções mais recentes a currículo e sem considerar o tempo como variável a interferir no trabalho acadêmico dos alunos. (GARCIA, 1979, p. ii)

Ainda que não fosse uma produção discente, o trabalho destes professores indica alguns dos caminhos que o curso iria vivenciar nos anos de sua implantação e consolidação. O relatório de pesquisa assinado pelos mesmos professores intitulado “Desenvolvimento das Habilidades dos Candidatos em Programa de Mestrado em Currículo na Universidade Federal do Paraná mediante desenvolvimento de modelos de curriculum e utilização de módulos de ensino” demonstra a preocupação em direcionar os cursistas que, de um modo geral, tinham dificuldades em definir seus projetos de dissertação.

Uma produção que pode ser destacada é a tese defendida em 1979 pela Prof.^a Consuelo de Menezes Garcia, como co-requisito para o concurso de professor titular: “Currículo, Ensino e Pesquisa – três faces de situação pedagógica”. Este trabalho teve por objetivo a validação de um sistema combinado de currículo como tecnologia, ensino independente e pesquisa, aplicado a cinco disciplinas obrigatórias do curso de pós-graduação da UFPR no período de fevereiro de 1977 a março de 1978.

Na constituição de um campo onde os recursos eram limitados, os professores que, a partir de uma autoridade acadêmica construída em um país reconhecido como referência, impulsionavam a formatação dos primeiros trabalhos acadêmicos, construíam um lugar privilegiado neste campo e potencializavam suas possibilidades de ação. Nas palavras de Bourdieu (2004, p. 25): “as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, o seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital”.

2.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO NAS DISSERTAÇÕES DO PPGE

A discussão conceitual sobre o currículo era necessária como base às pesquisas do programa, ao mesmo tempo que a operacionalização deste conceito também estava em movimento na universidade, como muito bem destaca Anjos (2001, p. 114), “desenvolver um curso de pós-graduação em Educação em nível de mestrado, com concentração em currículo, significava elaborar currículo para desenvolver currículo como campo de estudo”.

No que tange à produção acadêmica discente do PPGE da UFPR no período de 1977 a 1997, foi possível destacar quatro dissertações que tratavam essencialmente de aspectos conceituais do currículo. São elas:

- 1) “O Currículo como campo de estudos: contribuições das teses e dissertações de currículo na década de 70-80” de Regina Célia Muniz Xavier, orientada pelo Prof.º Karl Michel Lorenz e defendida em 1982;
- 2) “O Laboratório: uma alternativa de sistematização de estudos sobre currículo” de Martha Garcia Gomensoro de Sanches, orientada pela Prof.ª Zélia Milléo Pavão e defendida em 1983;
- 3) “Fundamentação do currículo por meio da fenomenologia” de Margarida Judith Donoso Velasco, orientada pelo Prof.º Elpídio Marculino Cardoso e também defendida em 1983;
- 4) “Metáforas quânticas para interpretar o currículo: um desdobramento hermenêutico” de Joe de Assis Garcia, orientada pelo Prof.º José Alberto Pedra e defendida em 1995.

Estas dissertações foram identificadas entre as demais defendidas no período por terem no título e no resumo referências ao debate sobre a concepção do termo currículo. As duas primeiras dissertações foram defendidas por professores do Setor de Educação, que assim como os orientadores destes quatro trabalhos, acompanhavam e participavam da discussão curricular na instituição. A terceira foi defendida por uma profissional chilena que frequentou o programa e logo em seguida retornou à sua terra natal. A última dissertação demonstra a permanência da discussão conceitual sobre o currículo, mesmo com a ampliação dos enfoques de pesquisa e as reformulações vividas pelo programa.

Regina Célia Muniz Xavier defendeu a dissertação “O currículo como campo de estudos: contribuições das teses e dissertações de currículo da década de 70-80” com o objetivo de levantar as características gerais da produção na área de Currículo, discriminando em que nível acadêmico as mesmas foram realizadas, os tipos de estudos e a metodologia utilizada, as

referências bibliográficas e a influência de autores nacionais e estrangeiros, e a localização temporal e geográfica das mesmas. A autora, que também era professora do Setor de Educação, apontava alguns trabalhos sobre as pesquisas no âmbito da pós-graduação e indicava a necessidade de um estudo desta natureza enfocando especificamente a produção sobre currículo.

É de lamentar a não existência de um trabalho para sistematização dos assuntos dessas teses, tendo em vista a importância do currículo como área de estudo específica no contexto educacional brasileiro.

[...]

Particularmente, a utilização de um esquema de classificação para as teses e dissertações de currículo fornece subsídios às Instituições de pesquisa, interessadas em realizar trabalhos, apontando as áreas do currículo que carecem de mais ou menos pesquisas. (XAVIER, 1982, p. 4-7)

Xavier (1982, p. 8) definia o currículo como “um sistema de ações planejadas para aquisição de experiência” utilizando como base o artigo “Modelo de Planejamento Curricular” de Joel Martins, publicado no livro “Educação Brasileira Contemporânea Organização e Funcionamento” editado pela McGraw-Hill do Brasil em 1976. Este autor foi a principal referência para a pesquisa, balizando também outros conceitos e toda a orientação metodológica. A autora defendia que a sua pesquisa poderia auxiliar os mestrandos da UFPR na escolha do tema a ser trabalhado na área do currículo.

Na revisão da literatura, a pesquisadora remonta até o final do século XIX em busca das peculiaridades das primeiras definições de currículo. Iniciando com Dewey, retoma a definição de Bobbit em 1918, seguindo para Harold Rugg (1936) ao qual atribui uma concepção mais ampla e dinâmica. Em seguida cita Tyler em 1949, não com o conceito de currículo mas com as tarefas essenciais ao planejamento do currículo, as quais considera mais amplas que as propostas por Rugg, uma vez que esta não previa a etapa de avaliação. Atribui então, o interesse dos cientistas americanos pelo currículo à conquista espacial pela União Soviética (URSS), sendo que o currículo não seria um assunto exclusivamente pedagógico. O trabalho de Jerome Brunner também é mencionado utilizando como referência a 7ª edição brasileira, realizada pela Editora Nacional em 1978, do livro “O processo da educação”, publicado em 1960 com o título “The Process of Education”. Ainda na década de 1960, busca na obra de George Beauchamp mais um nível do que considerava o avanço na área. Desta forma aponta que a abordagem mais avançada de currículo é aquela que o define como um plano, colocando nesta categoria Hilda Taba (1974) e Albert Victor Kelly (1980).

Percebe-se na argumentação da autora, a construção de um panorama linear para o desenvolvimento do campo do currículo, no qual o mais recente é apontado como o mais

avanzado. Percebe-se também a inclusão da sua colega de setor, Professora Nilcéa Maria Siqueira Pedra, na extremidade desta linha. A presença do Professor Karl Michael Lorenz também é marcada ao inventariar os levantamentos da produção acadêmica nos cursos de pós-graduação.

O estudo de Xavier (1982) tomou como universo as 645 teses e dissertações disponíveis em microfilme na Biblioteca do Setor de Educação da UFPR até 31 de outubro de 1981⁶⁰. No primeiro momento, a pesquisadora realizou a triagem dos títulos das teses e dissertações dos cursos de Pós-Graduação, buscando identificar as produções relacionadas ao currículo, para em seguida submetê-las a três juízes⁶¹. Em seguida estabeleceu as categorias planejamento e/ou organização curricular, desenvolvimento curricular e subsídios para o currículo, para a classificação dos trabalhos pelos juízes. Desta forma foram classificados 31 trabalhos para a análise: sete na categoria planejamento, 13 na categoria desenvolvimento e 11 na categoria subsídios.

Pelo levantamento preliminar a pesquisa demonstrou que a grande maioria dos trabalhos sobre currículo do período de 1970-80 foram produzidos na UFSM – 13 trabalhos, seguido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) – quatro trabalhos por instituição, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – três trabalhos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – dois trabalhos e Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal Fluminense (UFF) e PUC/RS – um trabalho por instituição. Sendo assim, 58% (cinquenta e oito por cento) dos trabalhos estavam localizados no estado do Rio Grande do Sul. Da mesma forma, no que tange ao período, 56% dos trabalhos foram realizados entre os anos de 1976 e 1978, sendo que os demais foram realizados entre os anos de 1970 e 1975.

Vinte e nove – de um total de 31 – trabalhos foram realizados no nível de mestrado, somente sendo identificado uma tese de doutorado e uma tese de livre docência. Quanto à caracterização metodológica, nos trabalhos analisados predominavam os estudos do tipo descritivo e estudos de caso/campo. A utilização de questionários e os roteiros de entrevista eram as principais formas de obtenção das informações. A maioria das pesquisas utilizava diversas técnicas estatísticas para o tratamento dos dados, no entanto um número significativo

⁶⁰ Segundo a autora, estes microfilmes foram disponibilizados às universidades por um programa coordenado pela CAPES denominado “Sistema de Informação e Documentação em Educação” (SIDE). Além dos microfilmes, eram disponibilizadas também fichas catalográficas organizadas por especialistas que davam acesso aos dados de identificação e os assuntos abordados nos trabalhos.

⁶¹ A pesquisadora define como juízes pessoas com mestrado em currículo que iriam identificar, a partir dos títulos dos trabalhos indicados, os que estavam realmente relacionados ao tema currículo e em qual categoria poderiam ser classificados.

de trabalhos não utilizava a estatística e sim a pesquisa bibliográfica para auxiliar o processo de análise. Predominavam, como referências bibliográficas utilizadas nas pesquisas sobre currículo, os escritos de teóricos estrangeiros, o que reflete o momento inicial do campo, quando poucos brasileiros dedicavam-se ao assunto.

TABELA 5 - LEVANTAMENTO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS A TEÓRICOS DE CURRÍCULO NACIONAIS E ESTRANGEIROS, CONFORME INSTITUIÇÃO NO PERÍODO 70-80

UNIVERSIDADE	TEÓRICOS NACIONAIS	TEÓRICOS ESTRANGEIROS	TOTAL
UFSM	15	44	59
UFRGS	1	4	5
PUC/RGS	3	18	21
UFRJ	0	6	6
UFF	0	0	0
PUC/RJ	1	11	12
USP	1	24	25
PUC/SP	2	15	17
TOTAL	23	122	145
%	15,9	84,1	100

Fonte: XAVIER, 1982, p. 51

A pesquisadora elencou, em ordem decrescente, os autores internacionais mais citados, sendo: Tyler, Sarubbi, Doll, Taba, Fleming, Saylor, Johnson e Ragan. Quanto aos autores nacionais, a Tabela 6 demonstra quem eram os teóricos citados, sendo que o maior número de citações estava concentrado na produção de Dalila Sperb.

TABELA 6 - REFERÊNCIAS A TEÓRICOS DE CURRÍCULO NACIONAIS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DE CURRÍCULO NO PERÍODO DE 70-80

TEÓRICOS DE CURRÍCULO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
SPERB, Dalila	11	47,8
MARTINS, Joel	4	17,4
COUTO, Marina	3	13,1
TRALDI, L. L.	3	13,1
MOREIRA, Roberto	1	4,3
KRANTS, Theobaldo	1	4,3
TOTAL	23	100

Fonte: XAVIER, 1982, p. 52

A predominância de autores estrangeiros foi identificada em todas as universidades que pesquisavam o currículo, o que reforça o argumento da falta de produção nacional sobre o tema. No levantamento geral das obras referenciadas, a UFSM concentrava metade da produção do período, sendo seguida pela PUC/RJ com 15% e pela PUC/SP com 14% das referências levantadas. As demais universidades⁶² somavam aproximadamente 17% das referências.

Quanto ao tipo de material bibliográfico, Xavier (1982, p. 49) identificou que a maior parte das referências era proveniente de livros estrangeiros (24,1%) e estrangeiros traduzidos (24,8%), sendo que a soma destes dois correspondia a quase metade do material utilizado. Os livros nacionais abarcavam pouco mais de um quarto das referências (26,9%). Percebe-se então que os livros predominavam entre os suportes utilizados para o acesso à produção sobre currículo neste período. Os documentos oficiais também somavam um número significativo (9,9%). As teses, dissertações e periódicos, nacionais ou estrangeiros, eram os materiais menos utilizados, somando ao todo 14,3%, o que devia-se a circulação restrita destes materiais. Entre estes itens, o mais bem representado era o relativo aos periódicos nacionais, com 7,1% das referências. A pesquisadora identificou a utilização de 14 periódicos, com grande destaque à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicada pelo INEP.

TABELA 7 - LEVANTAMENTO DE PERIÓDICOS NACIONAIS, NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE CURRÍCULO NO PERÍODO DE 70-80

PERIÓDICOS NACIONAIS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	14	28,5
Curriculum	4	8,2
Ciências e Cultura	4	8,2
Cadernos de Pesquisa	4	8,2
Documenta	4	8,2
Escola	3	6,1
Diálogo	2	4,1
Revista Brasileira de Enfermagem	2	4,1
Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada	2	4,1
Arquivos Brasileiros de Psicotécnica	2	4,1
Revista de Administração de Empresas	2	4,1
Boletim da AEC do Brasil	2	4,1
Didata	2	4,1
Cultura	2	4,1
TOTAL	49	100

Fonte: XAVIER, 1982, p. 52

⁶² UFRGS, PUC/RGS, UFRJ, UFF E USP.

O trabalho de Xavier (1982), devido à sua delimitação, não contemplou nenhum trabalho produzido na UFPR. Na sequência dos trabalhos analisados pela pesquisadora, no decorrer da década de 1980, a produção acadêmica ganhava corpo no PPGE/UFPR.

A dissertação defendida em 1983 pela Professora Martha Garcia Gomensoro de Sanches, sob orientação da Prof.^a Zélia Milléo Pavão, com o título “O laboratório: uma alternativa de sistematização de estudos sobre currículo” tinha por objetivo demonstrar a existência de condições propícias para o encaminhamento de um Laboratório de Currículo dentro da Universidade, uma vez que apontava como problemática a situação dos currículos universitários.

Por ser o currículo o instrumento de ação com qual a Universidade exerce estas suas funções, e uma vez detectadas algumas carências nos formandos por esta instituição, resultou pertinente indagar em que medida o currículo universitário é adequado à circunstância. (SANCHES, 1983, p. viii)

A autora defendia a produção do conhecimento científico em laboratórios de trabalhos coletivos. O currículo universitário também deveria ser produzido desta forma, superando os problemas na formação de professores e profissionais liberais associados aos currículos universitários.

A obstinada permanência desta postura anacrônica, faz dos Currículos meros conjuntos de compartimentos estanques, desprovidos de qualquer integração de matérias e, o que é mais grave, os torna fonte de informações que, além de isoladas, carecem de significação para o aluno. Já as formas modernas de se conceber o currículo, o caracterizam como um instrumento de ação peculiar. Isto implica em que passe a se constituir na resposta a uma dada circunstância sendo flexível, adaptável, ajustável, à realidade para a qual foi pensado. (SANCHES, 1983, p. 4)

As modernas formas de conceber o currículo foram discutidas pela autora a partir de diversas referências que iam de Einstein a Paulo Freire. Com um perfil integrador, citava também muitos colegas do Setor de Educação. Quanto aos teóricos da área do currículo, mencionava os trabalhos de Kelly, Dewey, Joel Martins, Tyler, Dalila Sperb, Beauchamp, Caswell, Eisner e Vallance. Como referência desta área na UFPR, citava as professoras Consuelo Menezes Garcia e Nilcéa Maria de Siqueira Pedra.

A tônica da argumentação era favorável às soluções tecnológicas, a inovação e aos novos meios de comunicação em um contexto que retratava como em avançado processo de modernização, urbanização e industrialização. Nas palavras da autora: “O desafio que supõe

viver nos tempos presentes é resultante da rapidez das mudanças que se operam no mundo inteiro. Novas respostas são exigidas a estes novos tempos, cheios de ideias e de fatos impossíveis de armazenar sem ajuda tecnológica.” (SANCHES, 1983, p. 16)

Mais que uma discussão conceitual ou metodológica sobre o currículo, este trabalho discute a reformulação dos currículos universitários, principalmente dos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, para os quais apresenta um modelo Uruguaio e o esquema da organização do Curso Superior de Educação no nível de graduação proposto pelo CFE. Também relata experiências da UFRGS e da PUC/RS com laboratório de currículo. De qualquer forma, a autora elabora um conceito de currículo que irá perpassar as suas argumentações.

Na tentativa de estabelecer-se um perfil resultante das diversas concepções sobre Currículo, chegou-se a guisa de definição, ao seguinte: Currículo é a resposta a uma determinada circunstância enquadrada no processo ensino-aprendizagem. Ele sintetiza o conjunto de matérias pré-ordenadas para um determinado fim, com um dinamismo e uma flexibilidade tais, que o configuram como instrumento de ação peculiar. Constitui-se na resultante natural das elaborações de especialistas e das contribuições vivenciais da caminhada que empreendem juntos o professor e o aluno tendo como marco a sala de aula. (p. 45)

Também em 1983 foi defendida na UFPR a dissertação “Fundamentação do currículo por meio da fenomenologia”, de Margarida Judith Donoso Velasco sob orientação do Prof.º Elpídio Marculino. Como o próprio título explicita, esta dissertação apresenta uma nova perspectiva e um novo método para a análise do “ser currículo”, uma vez que para a autora a falta de um método trazia como consequência falhas em toda a concepção de currículo.

Decidimos, então, procurar um método, que não incorresse nas falhas ou insuficiências dos métodos habituais, que se têm utilizado para a apreensão do ser currículo. Encontramos este método na fenomenologia. Com este método, nos propusemos a tarefa de desvelar o ser currículo, para então, esboçar uma concepção de currículo. Mas, este novo método que pesquisamos, se nos apresentou com características peculiares. Este não é propriamente um método, é uma atitude filosófica. Por isso, ao ir se desenvolvendo esta atitude, vai-se construindo conjuntamente a concepção. Assim, nos demos conta de que as concepções de currículo que existem, apresentam não só uma insuficiência quanto ao método que empregam, senão que também quanto à separação que fazem entre método e concepção. A atitude fenomenológica, se nos apresentou, no entanto, como o melhor caminho para o desvelamento e compreensão do ser do currículo, porque esta atitude, comporta a união do método e da concepção. (VELASCO, 1983, p. 2)

Neste trabalho também é perceptível a preocupação com o método, ou seja, com a forma de pôr em ação o conceito de currículo que estava em discussão. Com outra base

epistemológica – ancorada em Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty – a revisão bibliográfica percorre também a obra de Beauchamp, Joel Martins, Albert Kelly para apontar como excepcionais os trabalhos de Joel Martins e de Nilcéa Siqueira Pedra, por entrarem, segundo a autora, “propriamente no centro do problema” abrindo novas perspectivas para uma ontologia do currículo.

Assim, uma fundamentação do currículo por meio da fenomenologia, quer dizer tomar uma atitude que permita que o currículo fale a nós a partir daquilo que ele mesmo é e que se dá na relação que com ele mantemos. Será um esforço de explicitar o currículo, pondo-o a descoberto. Um esforço de liberar o ser do currículo e a significação fundamental dos entes currículos que lhe fazem frente em seu caminho. Nossa tarefa consistirá em permitir que o ser currículo se libere da perspectiva ôntica e de suas representações. (VELASCO, 1983, p. 11)

A pesquisadora dedica grande parte do trabalho na apresentação dos conceitos próprios da abordagem fenomenológica, o que indica que esta abordagem era recente nos trabalhos do Setor de Educação da UFPR. Da mesma forma, a relação entre a fenomenologia e a educação é o tema do segundo capítulo da dissertação. O terceiro capítulo, por sua vez, discute a relação da fenomenologia com o currículo. O trabalho tem uma caracterização marcadamente ensaística que encaminha para algumas reflexões difusas, sem pretensão de conclusões mais precisas.

Não poderíamos enumerar conclusões neste trabalho. A busca do fundamento do currículo é uma tarefa que precisa de uma reflexão mais ampla e profunda. É uma preocupação que precisa da intersubjetividade para ser mais completa. Nós tentamos uma pequena contribuição para a fundamentação do currículo, com estas reflexões que realizamos. Mas, toda busca do fundamento seja da educação, do currículo, do homem ou do mundo em que vivemos, é uma meditação infinita. (VELASCO, 1983, 145)

Também tem características ensaísticas o trabalho de Joe de Assis Garcia, orientado pelo Prof.º José Alberto Pedra e defendido em 1995. “Metáforas quânticas para interpretar o currículo: um desdobramento hermenêutico” descreve, segundo as palavras do autor, a trajetória do mesmo para a compreensão do currículo. A teoria hermenêutica é a base do trabalho e a física quântica serve como metáfora para o autor discorrer sobre o conceito.

Não só a estrutura desses dois trabalhos apresenta pontos em comum, como também a abordagem hermenêutica está relacionada à fenomenologia anteriormente explorada, sendo que a hermenêutica contemporânea resulta de, entre outros pensadores, Edmund Husserl, Martins Heidegger e Maurice Merleau-Ponty e é comumente associada à fenomenologia pela

abordagem descritiva que “focaliza as estruturas da experiência e os princípios organizadores que dão forma e significado à experiência humana.” (GARCIA, 1995, p. 7-8)

No que se refere aos autores do currículo, percebe-se que os tradicionais são visitados com o aporte dos trabalhos do orientador, José Alberto Pedra. Tem-se também a referência ao então recente trabalho de Antônio Flávio Moreira intitulado “Currículos e Programas no Brasil”. Por fim, o que permanece, depois de dezoito anos de produção na área de concentração em Currículo, é a pergunta: “o que é o currículo?”.

Se em um primeiro momento o currículo trazia reflexões sobre a constituição dos cursos universitários, em 1995 vê-se a discussão curricular voltar-se para o interior das instituições escolares, trazendo com isso, novas reflexões e novas possibilidades de teorização. No trabalho de Garcia (1995) vê-se também a associação do conceito de paradigma ao discurso sobre o currículo.

As diversas concepções de currículo expressam uma atitude em relação ao conhecimento, uma necessidade de modelar a realidade, e de interpretá-la segundo algum esquema de pensamento. Os diversos paradigmas derivam concepções próprias de currículo e nos fazem vê-lo de acordo com sua ótica. [...] Por outro lado, os diversos paradigmas significam horizontes que se abrem à exploração. [...] A utilização de diferentes “lentes conceituais”, oferece uma ótica através da qual podemos examinar certos pressupostos e atitudes, e trazer à tona, formas de compreensão que tenderiam a permanecer fora de foco ou ignoradas. (GARCIA, 1995, p. 46)

O autor distingue os estudiosos do currículo em dois grupos: os tradicionalistas e os reconceitualistas. Os novos estudos sobre o currículo são agrupados neste paradigma, apresentado pelo autor da seguinte forma:

Os reconceitualistas tem recorrido à fenomenologia, hermenêutica, neo-marxismo, teoria feminista, psicanálise, teoria literária, e outras fontes de reflexão sobre a experiência humana, buscando o diálogo interdisciplinar, tão necessário para o desenvolvimento amplo do campo do currículo. O paradigma reconceitualista engloba diversas posturas que reconhecem a complexidade inerente ao campo do currículo, e a necessidade de integrar suas posturas teóricas com a experiência pessoal direta dos seus proponentes. Daí a importância dos estudos autobiográficos e o exercício da compreensão interpretativa. (GARCIA, 1995, p. 51)

A abordagem conceitual do currículo vai se abrindo em diversas possibilidades que são descritas como uma sequência que sugere o aperfeiçoamento construído em uma base menos elaborada, mas indispensável às novas teorizações. Mesmo que desafiada e sub valorizada, a concepção de Tyler permanece ao lado do discurso complexo das novas teorias.

A partir de TYLER (1949), passei a pensar o currículo como um roteiro a ser executado, sem imprevistos ou ambiguidades, tendo em vista objetivos assumidos antecipadamente, cujo atingimento resultaria na melhor parcela (“recorte”) das possibilidades do conhecimento. Mas esta compreensão foi desafiada pelos textos dos reconceitualistas, e suas concepções não tão “objetivas” sobre o currículo. Os reconceitualistas me ensinaram a perceber o currículo como um território muito complexo, um texto que exige interpretação, um objeto dual, simultaneamente objetivo e subjetivos, ao mesmo tempo concreto (currículo como documento), e imaterial (currículo como processo de mediação). Ao final, o currículo se revelou um conceito polissêmico e ambíguo. (GARCIA, 1995, p. 51)

Numa abordagem abrangente que de certa forma apresenta uma síntese de estudos já realizados e novas teorizações, o pesquisador encerra o seu trabalho com um posicionamento que define currículo como “um aparato construído segundo uma ótica de fragmentação”. Os conceitos quânticos trariam novas perspectivas ao funcionamento deste aparato.

Transportados para o “território” do currículo, alguns conceitos quânticos apontam a necessidade de repensar a teoria curricular para além do paradigma da máquina e da linguagem da produtividade, e superar outros desdobramentos da visão newtoniana. O paradigma subjacente aos avanços da Física Quântica, por outro lado, apresenta uma nova compreensão do universo, que enfatiza a importância da incerteza, complementaridade, subjetividade, transformação, integração e acaso. (GARCIA, 1995, p. 97)

A discussão sobre currículo arrefece no decorrer da década de 1995 nas dissertações do PPGE da UFPR. Em um momento em que a crise institucional ocasionada pelas aposentadorias simultâneas ainda impactava na produtividade do programa e com as novas frentes de investigação que vinham sendo construídas nas duas áreas de concentração, o currículo deixa de ser um tema privilegiado após ter marcado fortemente quase duas décadas de produção acadêmica.

2.2 PENSANDO CURRÍCULO: RESUMO DE UMA DÉCADA?

Em 1988, a Coordenação do PPGE da UFPR publica pela Imprensa Universitária um livro com 152 páginas e diagramação muito simples, com o título “Pensando Currículo”. A apresentação de “Pensando Currículo”, assinada pela então coordenadora do curso, Professora Heloísa Lück, relata que se trata de uma coletânea dos trabalhos produzidos pelos docentes e

discentes no decorrer dos dez anos de existência da área de concentração em Currículo⁶³. Relata também que neste período, compreendido entre o credenciamento da área de concentração em 1977 e o ano anterior à publicação, foram produzidas 147 dissertações. A coordenadora afirma que grande parte das dissertações defendidas no período estavam voltadas para “a análise de componentes do currículo ou de sua aplicação, e apresentam propostas de currículo, a partir de determinadas concepções” (LÜCK, 1988, p. i). Afirma também que a tendência geral dos estudos de currículo neste momento estava voltada para um enfoque normativo-prático e que estudos mais abrangentes levariam à discussão para uma dimensão teórico-explicativa do currículo. A sequência da argumentação demonstra uma hierarquização entre estas duas concepções, uma vez que o “desenvolvimento de um corpo teórico-explicativo” seria uma evolução no sentido da abrangência e do potencial de teorização.

Subjaz a esta apresentação o reconhecimento das limitações da produção desta década, indicando uma fragilidade na construção conceitual e na produção de quadros de referência teórica capazes de “orientar tanto os estudos como a prática do currículo, de forma globalizante e não fracionada, de modo a assinalar a sua essência e não a sua acidentalidade”. (LÜCK, 1988, p. ii)

Uma publicação que aponta alguns trabalhos como representativos de uma década, atribui aos mesmos uma posição de destaque e um lugar privilegiado. São nove trabalhos e por consequência, nove pesquisadores avalizados pela coordenação do curso. Nove produções que, se adquirem um lugar de destaque e relevância dez anos depois, representam um ponto de vista valorizado no momento. Estes trabalhos dizem mais do projeto e da configuração do mestrado em 1988 do que do contexto em que foram produzidos, ou seja, falam do que em 1988, dez anos depois, é considerado como relevante, promissor, capaz de inspirar, balizar e subsidiar novos trabalhos. Entende-se que o que se publica dez anos depois, nove trabalhos eleitos entre 147 dissertações, certamente resulta de disputas epistemológicas e institucionais, e representam um pensamento hegemônico e autorizado.

Apesar de se dizer representativa das 147 dissertações defendidas no período, a publicação estava focada em trabalhos voltados à discussão dos aspectos conceituais e metodológicos do currículo. O próprio título “Pensando Currículo” demonstra uma valorização do aspecto teórico-reflexivo em relação às práticas curriculares e as experiências cotidianas. O

⁶³ Para afirmar que a área de concentração em Currículo completava dez anos em 1988, a professora Heloísa toma como base o ano de reconhecimento do curso. O processo de credenciamento do curso com área de concentração em Currículo foi encaminhado à CAPES em 1976, e ainda que o reconhecimento tenha se efetivado somente em 1978, as primeiras defesas do programa em 1977 foram consideradas pertencentes a esta área de concentração.

verbo “pensar” no gerúndio indica uma ação em andamento, um processo ainda não finalizado, mas que já iniciou. Pode-se indagar então quem estava pensando o currículo na UFPR em 1988, ou melhor, quem neste momento tinha a autoridade para representar o pensamento do currículo construído neste contexto institucional.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí para cada caso o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17)

A consistente construção teórica sobre o conhecimento e as relações de poder nos permite inferir que a definição de uma produção como representativa pressupõe um processo de classificação do que se julga publicável e, concordando com Chartier (1990), sob a perspectiva do ou dos grupos que detém o poder de julgar e classificar. Certamente esta definição não se dá e não se deu de forma pacífica, livre de resistências, de embates e de lutas. Para Chartier (1990, p. 17) as lutas de representação são tão relevantes quanto as lutas econômicas para a compreensão dos mecanismos pelo qual um grupo se impõe, a força como isto se realiza, e os efeitos na composição de um determinado contexto.

Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detém o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade. (CHARTIER, 1991, p. 183-184)

O mapeamento das redes de trabalho e das relações de poder que as permeiam não é tarefa simples e nem pode ser simplificada, uma vez que muitos são os fatores que interferem na dinâmica de um determinado campo, e especialmente no campo científico, a contradição e a subversão podem ser percebidas nas estratégias de manutenção e de sucessão de uma determinada tradição. De qualquer forma, não é possível olhar para uma fonte histórica como

a publicação “Pensando Currículo” sem evocar estas reflexões, que certamente poderão ser aprofundadas e complementadas por investigações futuras.

Contando com a apresentação, as dez pessoas que assinavam a sequência dos artigos publicados em 1988 eram: Heloísa Lück, Nilcéa Maria de Siqueira Pedra, Etelvina Maria de Castro Trindade, Regina Célia Xavier, Consuelo de Menezes Garcia, Corina Lucia Costa Ramos, Marisa Fernandes Nunes, Karl Michael Lorenz, Margarita Judith Donoso Velasco e José Alberto Pedra.

QUADRO 4 - RELAÇÃO DE ARTIGOS – PENSANDO CURRÍCULO (UFPR, 1988)

ARTIGO	AUTOR
Apresentação	Heloísa Lück
Complexificação da definição curricular	Nilcéa Maria de Siqueira Pedra
Currículo – Nascente campo de conhecimento	Etelvina Maria de Castro Trindade
O conceito de Currículo como objeto de estudo	Regina Célia Xavier
Currículo: concepções contemporâneas e uma orientação	Consuelo de Menezes Garcia
O currículo como espaço e tempo de decisão da escola e a sala de aula como tempo e espaço de decisão do professor.	Corina Lúcia Costa Ramos
O significado do conteúdo no currículo.	Marisa Fernandes Nunes
Introdução a um método de análise quantitativa do currículo.	Karl Michael Lorenz
Fenomenologia e Currículo. Desvelamento do ser do Currículo.	Margarita Judith Donoso Velasco
Currículo e experiência	José Alberto Pedra

Fonte: elaborado pela autora a partir de UFPR (1988, sumário)

O primeiro artigo – “Complexificação da definição curricular” – não é derivado de uma produção discente, e sim de autoria da professora do Curso de Mestrado, Nilcéa Maria Siqueira Pedra. Trata-se da republicação de um artigo que compunha a segunda edição, datada de 1978, da Revista de Educação – Série Mestrado, a primeira revista de divulgação científica do Setor de Educação da UFPR. Sobre o contexto inicial de publicação a autora afirma:

Vivíamos então a plenitude dos anos 70, onde o modelo educacional em voga nos remetia para concepção de currículo oriundo especialmente da realidade americana, e onde qualquer discussão que escapasse às questões mais técnicas e aos aspectos mais específicos do “planejamento curricular” – eram deixados de lado... (PEDRA, 1988, p. 01)

Nesta republicação a autora enfatiza a importância de fixar um determinado momento histórico e faz uma rápida atualização do tema, apontando o interesse atual em “reler” o

currículo na perspectiva da cultura brasileira, e a necessidade de ultrapassar uma visão legalista do currículo e buscando localizar o mesmo no cotidiano e na escola. A linha argumentativa elege vários conceitos de currículo que se encadeiam formando uma linha temporal ascendente. Ao final a autora aponta a existência de outras definições, mas as desqualifica afirmando que não enfocam de todo o problema do currículo.

Depois desta reconstituição histórica do currículo, privilegia as definições de George Beauchamp, Saylor & Alexander, Hilda Taba e Joel Martins para finalizar o artigo. Ensaando uma síntese afirma: “Assim, o termo currículo se emprega atualmente para referir-se a algo que é tão básico como um documento escrito e tão efêmero como um processo impossível de se limitar e que se expande infinitamente” (PEDRA, 1988, p. 10). Ao final, cita também João Roberto Moreira como um estudioso da educação com autoridade para analisar o estado da arte deste conceito no Brasil e apontar os problemas deste campo, de forma a reforçar o seu próprio diagnóstico de precariedade dos aspectos formais e funcionais do currículo brasileiro:

A tradição brasileira em estudos sistemáticos sobre o desenvolvimento curricular é praticamente nula; uma vez que, como diz Roberto Moreira (1955), o currículo no Brasil – conforme debates políticos e parlamentares – “tem-se tido como a distribuição e seriação das matérias escolares, não o seu programa ou dosagem”. (PEDRA, 1988, p. 14-15)

Nas referências, a obra de Moreira consta como sendo do ano de 1965. Independente desta inconsistência de datas, é fato que a autora finaliza a argumentação com esta publicação do MEC/INEP denominada “Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária” anterior ao desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, ou seja, produzida há mais de vinte anos, o que demonstra a persistência da influência deste autor.

Intelectual próximo a Anísio Teixeira e ao INEP, João Roberto Moreira, falecido em 1967, durante sua trajetória procurou estabelecer contato com os mais importantes estudiosos e centros de pesquisa educacional, principalmente nos Estados Unidos (DANIEL, 2009, p. 81). O pensamento curricular do INEP e do CBPE, onde Moreira também atuou, sofria uma forte influência de Dewey e Kilpatrick, reinterpretada e adaptada à realidade brasileira por Anísio Teixeira. (SOUZA, 1993, P.1) Ainda que não tivesse o currículo como seu objeto de estudo, o seu trabalho relativo ao planejamento educacional, aos sistemas de ensino e à educação comparada explicam a análise da conjuntura curricular e a sua utilização na pesquisa em educação.

Moreira, enquanto membro do INEP e do CBPE, entendia-se como participante de um novo momento da pesquisa educacional no Brasil,

reconhecendo seu papel fundamental na formulação e no encaminhamento das pesquisas educacionais. Nesta perspectiva, ele passou a construir diagnósticos sobre a situação econômica e educacional nos países latino-americanos e propôs mudanças, a partir de um planejamento e investimento racionalizado, que devia ser implementado pelos governos. (DANIEL, 2009, 167)

A Professora Nilcéia afirmava que, apesar de não haver definições universais para currículo, a definição assumida em determinado contexto reflete uma concepção que guia a organização da sua programação curricular para logo em seguida, em forma de nota, fazer referência ao seu trabalho no Curso de Pedagogia.

Com tal preocupação, orientamos nosso trabalho docente na disciplina Currículos e Programas no Ensino de 1º Grau e, ao trabalharmos a unidade introdutória do programa, levamos nossos alunos a buscar definições de currículo na literatura pedagógica, mas também e principalmente entre especialistas em educação, professores, pais de alunos, pesquisadores, etc. – que com suas respostas possibilitaram uma classificação de um número bastante significativo de definições, onde constatamos significativas discrepâncias entre o que a literatura pedagógica entende por currículo e o que realmente está sendo entendido por currículo. (PEDRA, 1988, p. 15)

O conceito de currículo também é o tema do segundo artigo: “Currículo – Nascente campo de conhecimento” de Etelvina Maria de Castro Trindade, professora do Departamento de História do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Este artigo era a adaptação da dissertação defendida por ela em 1983 intitulada “Currículo e História: investigação relativa à veiculação de concepções contemporâneas nesses campos de estudo, no ensino da História, no Segundo Grau, em Curitiba” sob orientação da Professora Consuelo de Menezes Garcia.

Assim como em Xavier (1982) a conjuntura política e social, a I Guerra Mundial e o início da corrida espacial são lembrados como fatores propulsores do campo do currículo nos Estados Unidos. O pensamento de John Dewey e Kilpatrick figuram como primeiros marcos do campo, seguidos por Taba e Johnson, dois teóricos norte-americanos com destacada produção. O pioneirismo e a influência americana são enfatizados, ainda que a autora destaque a participação de estudiosos de outros países como França, Alemanha, Japão, União Soviética e Reino Unido. Na análise do contexto nacional, a citação da primeira versão do artigo da Professora Nilcéia que figura replicado nas páginas anteriores reafirma um cenário pouco otimista.

Quanto ao Brasil, segundo a professora Nilcea M. S. Pedra, da UFPr, o que se observa não é a “inexistência de um currículo nas escolas, mas sim precariedade que sem dúvida irá atingir o currículo não só em seu aspecto

formal (currículo documentado), como também e em especial em seu aspecto funcional (currículo sistema)". (TRINDADE, 1988, p. 24)

Novamente tem-se traçado um percurso evolutivo do conceito, trazendo Bobbit, Laswell & Campbell, Tyler, Hilda Taba e Koopman. Os conceitos que arrematam a apresentação são de autoria de Joel Martins e da Professora Consuelo, orientadora do trabalho, o que reforça a referência local, ainda que esta última não conste na lista de referências bibliográficas do artigo.

Essa elaboração mais ampla da conceituação curricular levou ao atingimento, nos últimos anos, de concepções sistêmicas, que podem ser observadas nas duas colocações a seguir: a de Joel Martins, para quem "Curriculum pode ser definido como um sistema de ações planejadas para a aquisição de experiências (sendo que experiência é considerada como um sistema de execução de um plano)" e a de Consuelo de Menezes Garcia, que de forma sintética e abrangente define Currículo como "um padrão organizacional prescritivo de estrutura da aprendizagem."

O terceiro artigo de "Pensando o Currículo" é uma adaptação da dissertação da Professora Regina Célia Muniz Xavier e compõe, junto com os dois primeiros, um bloco argumentativo bastante homogêneo, no qual é privilegiado o elenco de diferentes conceitos de currículo cunhados por autores americanos. Neste artigo a predominância de artigos estrangeiros é justificada com uma citação da Professora Nilcéia:

É importante destacar que no Brasil os estudos sobre currículo são poucos, considerando que o aparecimento da primeira obra sobre o assunto se dá em 1955 com o livro de João Roberto Moreira "Introdução ao estudo do currículo" – A preocupação com este assunto, sob o enfoque científico, é recente em nosso país, em relação aos Estados Unidos onde "os estudos sobre currículo tomaram um cunho mais objetivo, marcado em 1918, pela publicação de Franklyn Bobbit – 'The Curriculum' – o primeiro livro que trata especificamente de problemas de currículo", conforme PEDRA. (XAVIER, 1988, p. 41)

Percorrendo os três primeiros artigos, têm-se um total de 25 definições diferentes para o termo currículo: treze no trabalho de Pedra, seis no trabalho de Trindade e seis no trabalho de Xavier. Sete definições idênticas foram localizadas em dois diferentes artigos, sendo que Pedra e Xavier compartilham quatro definições, Pedra e Trindade duas e uma por Trindade e Xavier. Este mapeamento de definições firmadas no decorrer da história do campo acaba por corroborar a afirmação de Xavier (1988, p. 41) baseada na introdução assinada por Joel Martins para o livro "Currículo: metodologia da avaliação" de Lina L. Traldi, publicado pela Editora Atlas em

1977, de que a maior parte da produção em currículo girava em torno de questões conceituais e reflexões teóricas de pouco valor prático.

QUADRO 5 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO DUPLICADAS NOS ARTIGOS DE “PENSANDO CURRÍCULO” (UFPR, 1988)

AUTOR	DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO (CITAÇÕES)	ARTIGOS		
		PEDRA	TRINDADE	XAVIER
Beauchamp	1. Um currículo é um "documento escrito" que pode conter muitos elementos (objetivos, atividades, recursos institucionais, especificações de tempo, etc.), mas basicamente é um plano para a educação de alunos durante sua passagem por uma dada escola. 2. Um sistema curricular em escolas é um sistema dentro do qual serão tomadas decisões sobre o que será o currículo e como será implementado. 3. O terceiro uso enfoca o currículo como determinado campo de estudo.	X		X
Bobbit	Currículo é aquela série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta.		X	X
Brunner	Os currículos escolares e os métodos didáticos devem estar articulados para o ensino das ideias fundamentais, em todas as matérias que estejam sendo ensinadas.	X		X
Caswell & Campbell	O currículo escolar abrange todas as experiências do aluno sob orientação do professor.	X	X	
Martins	Currículo pode ser definido como um sistema de ações planejadas para a aquisição da experiência.	X	X	
Rugg	O currículo é realmente o programa total de trabalho escolar. É o meio essencial da educação. É tudo o que os estudantes e os professores realizam. Desta maneira é duplo por sua própria natureza: está formado por atividades - as coisas feitas; e pelos materiais com as quais estas se realizam.	X		X
Taba	Currículo é um plano para ajudar a aprender.	X		X

Fonte: elaborado pela autora a partir dos artigos de Pedra, Trindade e Xavier na publicação “Pensando o Currículo” (UFPR, 1988, p. 1-43)

Com a citação da dissertação de mestrado defendida em 1977 na PUC/RS pela Professora Nilcéa, intitulada “Paradigma Curricular: estudo de possibilidades”, a professora Regina Célia Xavier fala da ligação das definições de currículo à concepção educacional vigente e justifica tal mapeamento. Percebe-se que por já ter um trabalho concluído sobre a temática, a Professora Nilcéa trazia um número maior de definições e autores, da mesma forma que servia de referência para os outros dois trabalhos. Ainda que as três autoras fossem professoras do Curso de Pedagogia, no que tange a pós-graduação havia uma relação

assimétrica, já que a Professora Nílceia cumpria a função docente enquanto as demais faziam parte do corpo discente.

No artigo de Pedra constam sete definições não utilizadas pelas outras autoras, sendo seis referências norte-americanas e uma nacional. Silva (2005, p. 14) afirma que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é.” Desta forma, pela multiplicidade de definições, a publicação que representava o PPGE da UFPR ia desenhando a sua identidade.

QUADRO 6 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO – NILCÉIA M. S. PEDRA (UFPR, 1988)

AUTOR	DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO EM PEDRA (1988)
Brigg	O currículo se compõe de matérias ou grupos de matérias ordenadas de modo especial. O currículo é a matéria e o conteúdo da matéria que se usa no ensino.
Dewey	O conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sobre a influência da escola.
Lee	Currículo é a estratégia que usamos para adaptar a herança cultural aos objetivos da escola.
Saylor	Currículo é um plano para prover conjuntos de oportunidades de aprendizagens, para atingir amplas metas e objetivos específicos relacionados, para uma população identificável, atendida por uma unidade escolar.
Smith, Stanley e Chores	O currículo é sempre em cada sociedade, o reflexo do que as pessoas pensam, sentem e fazem.
Teixeira	[...] o currículo caracteriza-se como instrumento de ação do Sistema Educacional, ficando a ele atribuída uma função de integração à realidade social.
Tyler	Conjunto de elementos que, em uma ou outra forma ou medida, podem ter influência sobre o aluno no processo educativo. Assim, os planos, programas, atividades, material didático, edifício e mobiliário escolar, ambiente, relações professor-alunos, etc., constituem elementos significativo deste conjunto.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos artigos de Pedra, Trindade e Xavier na publicação “Pensando o Currículo” (UFPR, 1988, p. 1-43)

Xavier (1988, p. 35-43) contribui com uma definição de currículo não elencada pelas demais autoras referidas, a definição de A. V. Kelly obtida no livro “O currículo teoria e prática” editada em São Paulo pela Harper & Row do Brasil Ltda em 1980. Kelly divide o currículo em oficial e real e define: “como currículo oficial indica-se o que está determinado no papel, em programas, prospectos, etc, e currículo real denota aquilo que se faz na prática”.

Apesar de totalizar um número menor de definições, o artigo de Trindade (1988, p. 15-34) também traz três definições que não figuram nos outros dois artigos, sendo que duas são de

autores norte-americanos e uma de autoria da orientadora de sua dissertação de mestrado, Professora Consuelo de Menezes Garcia. As definições estrangeiras são:

Um corpo de experiências selecionadas, destinado a estimular o desenvolvimento dos alunos e proporcionar-lhes o saber necessário, a impulsionar suas capacidades fundamentais e esclarecer suas relações com a sociedade em que vive. (KLAPPER apud TRINDADE, 1988, p. 30)

Concebe o currículo como a soma total de todas as experiências planejadas de aprendizagem, do impacto de todos os recursos da comunidade, sejam eles naturais ou construídos pelo homem, de toda a educação supervisionada, reação e trabalho em grupo na comunidade. (KOOPTMAN apud TRINDADE, 1988, p. 29-30)

Para Consuelo de Menezes Garcia, citada por Trindade (1988, p. 30), o currículo é “um padrão organizacional prescritivo de estruturação da aprendizagem”. O artigo “Currículo: concepções contemporâneas e uma orientação” (GARCIA, 1988, p. 44-67) ainda que trate de questões conceituais, se diferencia dos que o precedem porque, ao invés de mapear conceitos em diferentes autores, objetiva construir a argumentação de uma definição própria proveniente da sua Tese de Livre Docência defendida na UFPR em 1976 e intitulada “Teoria e Prática de Currículo de Estudos Sociais no Ensino de 1º grau: Passado, Presente e Projeção Futurística”. Com uma produção consistente sobre o tema, a autora utiliza como referência, além de cinco trabalhos de sua autoria, somente dois dicionários da Língua Portuguesa e duas publicações norte-americanas: “Conflicting conceptions of curriculum” de E. W. Eisner e E. Vallance, publicados em Berkeley pela editora Mc Cutchan Publ. no ano de 1974; e “The relevance of psychology to education” de G. F. Kneller, publicado em New York pela editora John Wiley no ano de 1967.

Para Garcia (1988, p. 44), citando seu próprio trabalho, “Currículo pode ser compreendido como “esquema organizacional, prescritivo de estruturação do que ensinar-aprender”. Aqui se vê uma diferença em relação à citação realizada por Etelvina Maria de Castro Trindade, que utiliza o termo “aprendizagem”, enquanto Garcia utiliza a junção das palavras “ensinar-aprender”, que deixa mais evidente a ação do ensino associada ao processo de aprender. O artigo segue detalhando o conceito termo a termo até chegar a uma construção mais explicativa para o mesmo.

Como consequência dessa postura em face de currículo tem-se um primeiro pressuposto: “para cada situação pedagógica há possivelmente uma melhor forma de organizar e propor a estruturação do processo de ensino-aprendizagem”, porque as variáveis que interferem na caracterização de situação pedagógica comportam-se diferentemente no tempo e no espaço. Um

segundo pressuposto decorre da condição hipotético-prescritiva mesma do currículo: “toda proposta curricular é tentativa de solução para uma dada situação diagnosticada, em um dado momento”. Um currículo (como aqui se define) adquire significado se (e apenas se) for proposto com vistas a solucionamento de problema pedagógico específico. (GARCIA, 1988, p. 45-46)

O artigo apresenta então um modelo de planejamento de currículo, intencionando oferecer subsídios para, utilizando o mesmo termo que a autora, o “manejo” do mesmo. O modelo é explicitado com o auxílio de quadros, fluxogramas e figuras. Finaliza com recomendações aos professores. Duas das cinco referências que a autora faz a seus trabalhos anteriores estão relacionadas a proposição de modelos de currículo: a) “Modelo de avaliação e de currículum” que é uma publicação conjunta da UFPR e do INEP datada de 1979; b) “Modelo de currículo para licenciatura em estudos sociais” também uma co-publicação UFPR/INEP do ano de 1979, mas esta em conjunto com o Prof^o Louis Bruno Alcorta, professor visitante da Berkeley University – Califórnia, formado pela Stanford University e atuando no Curso de Mestrado em Educação da UFPR desde 1977.

Para ampliar a compreensão deste artigo da Professora Consuelo, é necessário retornar à tese apresentada em 1979 como co-requisito do concurso de Professor Titular da UFPR intitulada: “Currículo, Ensino e Pesquisa: três faces de situação pedagógica (validação de sistema combinado de currículo como tecnologia, ensino independente e pesquisa, aplicado às disciplinas obrigatórias do curso de pós-graduação).

O tratamento metodológico e o modelo proposto para elaboração do currículo demonstram uma forte influência tecnicista, sendo predominante o uso de referências norte-americanas. Souza (1993, p. 118) define influência tecnicista como: “a tradição curricular predominante nos EUA, até a década de 60, caracterizada pela racionalidade técnica, preocupações com determinação de objetivos e controle do processo educativo”.

O conceito de currículo utilizado é aquele já citado no artigo de “Pensando o Currículo”, confirmando-se o uso do termo “ensinar-aprender” e a concepção que o embasa é a de currículo como tecnologia⁶⁴, que enfatiza a busca da eficiência através do aperfeiçoamento de processos de informação, utilizando múltiplos padrões de ensino programado. (GARCIA, 1979, p. 21)

⁶⁴ “Currículo como tecnologia consiste em esquema organizacional de estruturação do que ensinar/aprender que propõe basicamente meios mais eficientes para atingir conjunto de fins pré-definidos e não questionáveis.” (GARCIA, 1979, p. 232)

Segundo Garcia (1979, p. 23) o currículo como tecnologia tem base filosófica no pragmatismo⁶⁵ e no empirismo lógico⁶⁶ e do ponto de vista psicológico utiliza os princípios do condicionamento operante⁶⁷ como suporte estrutural. A autora explicita a aplicação destas influências ao descrever esta concepção de currículo:

Currículo como tecnologia envolve, assim, a necessidade de definir previamente objetivos instrucionais sob forma comportamental. Como corolário a esse enunciado está o de ser preciso estabelecer nível de desempenho esperado, como expressão quali-quantitativa da competência contida no objetivo que se quer atingir. Com tais ideias básicas, currículo como tecnologia orienta-se para busca de formas de estruturar o que ensinar-aprender que propiciem igualitarismo de oportunidades de aprendizagem. [...] Instrucionalmente esse modo de ver o indivíduo, a aprendizagem e a sociedade corresponde a formas mais técnicas de planejar, implementar e avaliar os resultados da instrução. (GARCIA, 1979, p. 26)

Na esteira desta concepção eram produzidos os módulos instrucionais, definidos pela autora como uma “unidade de aprendizagem, planejada, baseada em objetivos instrucionais para maximizar efetividade de resultados, que se estruturam elementos de auto-instrução e elementos de assessoramento dos professores, em momentos críticos”. Esta definição estava ancorada no artigo do professor adjunto da Faculdade de Educação da USP, Nélio Parra, intitulado “Como Individualizar a Instrução” publicado no número 9 da revista “Didata” em 1978. Para Parra (apud GARCIA, 1979, p. 234) “o módulo instrucional é um conjunto auto-suficiente de aprendizagem com base no trabalho individual”.

A autora realizou um levantamento de pesquisas e publicações no período entre 1974 e 1979 envolvendo experiências com módulos instrucionais no Brasil. Neste levantamento, com cinco trabalhos, a UFPR é a instituição que concentra o maior número de trabalhos e se somado a um trabalho realizado pelo Centro Excelência Tecnologia Educacional do Paraná (CETEPAR), totalizam seis trabalhos neste estado, número idêntico ao do estado do Rio de Janeiro, com quatro trabalhos na PUC/RJ, um na UFRJ e um no Instituto de Educação. Na Faculdade de Educação da UFRGS também foram localizados dois trabalhos e um no Instituto

⁶⁵ Garcia (1979, p. 234) utiliza o livro “Introdução à Filosofia da Educação” de George Kneller, publicado em 1972 pela editora Zahar, para compor o glossário da tese onde consta que pragmatismo “consiste em escola filosófica, também conhecida como INSTRUMENTALISMO ou FUNCIONALISMO, ou EXPERIMENTALISMO que advoga a realidade da transformação sobre a permanência: a relatividade dos valores e a importância da inteligência crítica em toda conduta humana”.

⁶⁶ Também com base em Kneller, define empirismo lógico como a “corrente da escola de filosofia analítica que assume a posição epistemológica de que o conhecimento se esclarece pelo exame dos termos e das relações lógicas entre eles”. (GARCIA, 1979, p. 233)

⁶⁷ “Condicionamento Operante – conjunto de condições através das quais um organismo aprenderá, sendo guiado a um determinado comportamento. Esse comportamento será reforçado na medida em que o aprendiz sente satisfação pelo desempenho atingido”. (GARCIA, 1979, p. 232)

Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) de São José dos Campos, totalizando dezesseis trabalhos em instituições brasileiras. Os trabalhos realizados pela UFPR envolviam treze pessoas.

QUADRO 7 - TRABALHOS COM MÓDULOS INSTRUCIONAIS – UFPR 1974/79

ANO	NOME RESPONSÁVEL	OBJETIVOS E SÍNTESE DO TRABALHO	TÍTULO DO TRABALHO
1975-1976	CERVI, Rejane RAMOS, Corina KALO, Leila	Definição de uma plataforma doutrinária (autonomia x produtividade x estrutura modular); elaboração ilustrativa de módulos; testagem.	Módulos de produtividade no estudo de 'Estrutura e Funcionamento do Ensino'
1978-1979	GUEDES, Marina Zeni	Desenvolvimento de módulos instrucionais como estratégia didática para a disciplina Estágio Supervisionado em Biblioteconomia. Uso de pré e pós-teste e instrumentos de auto e hetero-avaliação para levantamento de dados que sofrerão tratamento estatístico.	Estágio Supervisionado em bibliotecas; proposição e validação de um currículo para ensino baseado na competência. Curitiba, 1979 (Tese de mestrado)
1978-1979	MININI, Maria Irene	Análise de duas situações de aprendizagem relacionando a variável tempo a desempenho dos alunos do Curso de Pedagogia, disciplina Currículos e Programas, e efetividade dos materiais das Tarefas Individuais Programadas (TIPS).	Análise de duas situações de aprendizagem relacionando a variável tempo a desempenho dos alunos e efetividade dos materiais das Tarefas Individuais Programadas (TIP). (Tese de mestrado)
1977-1979	CELINSKI, Leszek	Produção de instrumentos válidos para o êxito do processo de instrução modular na disciplina 'Administração de Pessoal'. População-alvo de 150 alunos dos 6º e 7º semestres de Curso de Administração de Empresas, 4 turmas, turnos diurno e noturno.	Evidências de efetividade da instrução modular no processo de ensino na disciplina 'Administração de Pessoal'. Curitiba, 1979. (Tese de mestrado)
1978-1979	Equipe de Prática de Ensino: BARRA, Vilma M. NUNES, Marisa F. VECCHIA, Ariclê ALMEIDA, Stela Maris V. CAMPOS, Celina L. de M. LIMA, Rachel P. CARNEIRO, A. Lineu	Definição de um modelo referencial de competências, expressas em objetivos instrucionais como base para produção de módulos para Prática de Ensino (Biologia, Ciências Sociais, História, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Português). Uso de pós-teste extensivo para avaliação de efetividade.	Modelo Metodológico de currículo de Prática de Ensino / Estágio Supervisionado para cursos de graduação (Licenciatura curta e plena). Curitiba, UFP, 1979 (Convênio 24/78, UFP-INEP/UFPR)

FONTE: Adaptado do Quadro I-19 elaborado por GARCIA (1979, p. 97-101).

Das treze pessoas elencadas pela Professora Consuelo, nove eram também professores da UFPR no ano de 1988⁶⁸, sendo que três pertenciam ao Departamento de Planejamento de Administração Escolar (DPLAE) e seis ao Departamento de Métodos e Técnicas da Educação. As quatro restantes eram mestrandas ou mestras formadas pelo PPGE/UFPR. Das nove professoras da UFPR, oito também haviam cursado ou estavam em curso de mestrado no PPGE desta universidade, sendo que somente uma estava realizando o curso na FGV. Cinco professoras pertenciam à primeira turma do curso iniciada em 1975, cinco da turma de 1977 e três da turma de 1978.

Considerando as doze pessoas com/em curso de mestrado no PPGE/UFPR, uma era orientanda da própria Professora Consuelo de Menezes Garcia, três eram orientadas pelo Professor Louis Bruno Alcorta, quatro pelo Professor Karl Michael Lorenz, duas pelo Professor Marcos Eduardo Klüppel e uma pela Professora Heloísa Barthelmess. A Professora Rejane de Medeiros Cervi, que foi, em 1978, a terceira discente da turma de 1975 a defender sua dissertação, foi orientanda do Professor Lauro Esmanhoto. No entanto, o título da dissertação: “O ensino supletivo enquanto alternativa política de educação permanente: possibilidades e constrições” não demonstra relações com o trabalho “Módulos de produtividade no estudo de Estrutura e Funcionamento do Ensino”, realizado em conjunto com as professoras Corina Lúcia Costa Ramos e Leila Kalo.

O artigo “O currículo como espaço e tempo de decisão da escola e a sala de aula como tempo e espaço de decisão do professor”, de Corina Lúcia Costa Ramos, é o único desta publicação que utiliza exclusivamente obras nacionais como referência, o que contrasta com os demais artigos. A autora trata da dinâmica do currículo, dividindo-o em duas dimensões: o formal e o real. O artigo traz uma única definição de currículo, elaborada pela própria autora, em 1984 no documento: “Avaliação das ações desenvolvidas pela SEED/PR (1980-1983) e subsídios para elaboração do IV PSECD”. A Professora Corina definia currículo como:

uma forma de sistematização entre conteúdos e procedimentos que a escola oferece ao aluno para garantir o alcance de propósitos que refletem uma concepção das ações de ensinar e de aprender e uma postura assumida como forma de intervir na sociedade. (RAMOS, 1988, p. 69-70)

Neste artigo percebe-se uma perspectiva bastante diferenciada no que tange ao currículo, porque a autora procura enfatizar, ao invés do debate conceitual ou metodológico, as questões relativas às práticas cotidianas, com ênfase na participação ativa do professor.

⁶⁸ Conforme informação localizada em Westphalen (1988, p. 152).

O que importa ao professor, neste caso, é que seja respeitado como aquele que entende da prática, quem sabe agir na hora em que é preciso. Aqueles que exigem planos são os teóricos que, muitas vezes, nem colocaram os pés dentro de uma sala de aula. Portanto, segundo esta forma de perceber a relação teoria e prática, uma serve para atrapalhar a outra. (RAMOS, 1988, p. 72)

A Professora Corina critica a dissociação ou simples justaposição entre teoria e prática, a utilização de modelos previamente criados e os modismos pedagógicos, introduzindo o conceito de práxis como a forma ideal de conciliar estas duas dimensões da experiência.

Ainda existe uma outra forma de perceber a relação teoria e prática, que está muito difundida no discurso de alguns educadores, mas pouco se revela na realidade de nossas escolas e sistemas. A visão de unidade onde admite-se a relação simultânea e recíproca da autonomia e dependência de uma em relação à outra, respeitando-se as distinções que existem entre estes dois aspectos de uma mesma realidade. Surge então a “práxis”, caracterizada como uma atividade teórica-ideal de um lado e material-prática do outro, sem haver possibilidade de isolar-se os dois componentes. (RAMOS, 1988, p. 73)

Ela utiliza como recurso a oposição binária entre um tipo de professor repetidor de ideias alheias que precisa ser superado e um novo professor, investigador, criativo, que sabe utilizar as atividades de planejamento para potencializar o seu trabalho.

No ambiente de sala de aula esses professores se apresentam no cenário como meros repetidores de ideias alheias à sua realidade em tempo e espaço, com rigidez de pensamento e ausência de imaginação. Dentro deste posicionamento, o professor acredita no planejamento como expressão de um único caminho para condução e previsão da ação educacional. (RAMOS, 1988, p. 72)

Segundo este posicionamento, o professor é o investigador de soluções para a realidade vivida; sua ação é única, irrepetível, criativa. O planejamento envolve o pensar e o agir e poderá ser visto como um instrumental pedagógico a serviço do dinamismo e da flexibilidade da escola. Jamais será reduzido a um plano arquivado como documento, e, por outro lado, não será mais um molde para conformar os professores e alunos. O planejamento deve ser visto como uma técnica de intervenção na realidade, aberto, flexível e legítimo em suas intenções educacionais, pois a prática da sala de aula pressionará o professor no sentido de alertar-se para novas prioridades de atendimento. (RAMOS, 1988, p. 74-75)

A autora critica o professor que se isola em sua ação e que concebe o planejamento como um mero exercício burocrático, ao mesmo tempo em que afirma que a escola, principalmente a escola pública, para ser competente em sua função deve simplificar seus turnos burocráticos e enfatizar o trabalho com a dimensão pedagógica. (RAMOS, 1988, p. 75)

As relações da escola com o seu entorno e com a sociedade em geral também são enfatizadas:

A realidade educacional extrapola os limites da sala de aula e da escola, envolve a comunidade familiar, penetra a questão do trabalho, permeando a sociedade como um todo. As decisões a respeito de objetivos, conteúdos e procedimentos sempre farão um recorte desta realidade. Disto devem estar cientes a escola e o sistema. (RAMOS, 1988, p. 76)

Este é o único artigo da publicação que apresenta uma aproximação com as questões sociais, com a análise da realidade brasileira, e o estímulo ao pensamento crítico, utilizando como referência Cipriano Luckesi e Paulo Freire.

A dissertação de mestrado defendida pela Professora Corina em 1980, denominada “Supervisor Educacional de Recursos Humanos: competências básicas para a sua formação e desempenho”, foi orientada pelos professores Louis Bruno Alcorta, Consuelo Menezes Garcia e Zélia Milléo Pavão. É provável que a presença deste artigo da Professora Corina, tão diferenciado dos demais, tenha mais relação com a equipe de orientação da dissertação e ao lugar que as relações acadêmicas lhe conferiam, do que com o pensamento expresso na publicação, em geral bastante consonante. É perceptível também, na análise dos agradecimentos, uma aproximação com os professores Arthur Barthelmess, José Alberto Pedra, Heloísa Lück e Marcos Eduardo Klüppel, que eram pessoas muito influentes no Setor de Educação e no PPGE da UFPR.

A dissertação da Professora Corina é uma proposta de competências básicas para a constituição de um novo perfil profissional formado em nível de pós-graduação a partir dos egressos do Curso de Pedagogia: o supervisor educacional de recursos humanos. A autora localiza a inspiração para este enfoque nas experiências de microensino vivenciadas no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Na UFPR, refere-se a uma experiência realizada em conjunto com o professor Lauro Becker na disciplina de Didática e Prática de Ensino em um curso de formação de professores realizado em nível de segundo grau.

O primeiro fato que inspirou a ideia inicial de realizar um estudo baseado em competências foram as experiências de Micro-ensino em que a autora deste estudo participou como supervisora. No Rio Grande do Sul, sob a coordenação da professora Juracy Marques e da professora Cládis Bassani Junqueira no Curso de Formação de Professores do Ensino Comercial, da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e sob a coordenação da professora Graciema Pacheco e professora Isolda Holmer Paes na Faculdade de Educação no Laboratório de Ensino (ainda na qualidade de aluna do Curso de Pedagogia). Outra experiência de Microensino realizou-se no Curso de Suficiência do Ministério de Educação e Cultura sob a coordenação da professora Dirce Ferrari. Em Santa Catarina na Fundação

Universidade Regional de Blumenau quando da implantação do Microensino na disciplina de Prática de Ensino de Letras, pela qual foi responsável.

É perceptível que a professora transitava muito bem entre seus pares, ao mesmo tempo que guardava uma identidade acadêmica bastante singular. A comparação entre as referências mais citadas na tese da professora Consuelo e na dissertação da professora Corina, colegas no trabalho e orientadora/orientanda no Curso de Mestrado, são mais um indicativo de que cada uma seguia o seu próprio percurso. Percebe-se que apesar da diferença entre a defesa dos dois trabalhos ser apenas de um ano, o período de publicação das referências mais utilizadas é bastante diferente. Ramos (1980) utiliza referências mais recentes (publicadas entre 1972 e 1980), predominantemente nacionais e com representatividade significativa de dissertações de mestrado de outras universidades, enquanto Garcia (1979) utiliza referências publicadas a mais tempo (entre 1958 e 1976), predominantemente livros estrangeiros traduzidos ou na língua inglesa.

Quanto aos trabalhos realizados na própria UFPR, a Professora Corina faz uma citação de uma obra conjunta de dois de seus orientadores – Professora Consuelo Menezes Garcia e Professor Louis Bruno Alcorta e uma citação da Professora Rejane Medeiros Cervi. A Professora Consuelo, por sua vez, cita três vezes a Professora Rejane Medeiros Cervi, sete vezes o Professor Louis Bruno Alcorta, e dez vezes a sua própria obra, além de referir-se às pesquisas locais já elencadas.

Na sequência da publicação, o artigo da Professora Marisa Fernandes Nunes – “O significado do conteúdo no currículo” – também é a adaptação de um capítulo da dissertação defendida no PPGE/UFPR em 1982, sob orientação da Professora Heloisa Barthelmeß, intitulada “Critérios de seleção e organização de conteúdos curriculares: proposição teórica e diagnóstico da situação da área de Estudos Sociais nas escolas de Curitiba”.

A dissertação tinha como objetivos desenvolver um conjunto de critério de seleção e organização de conteúdos curriculares, bem como diagnosticar a forma de utilização na área de Estudos Sociais. A pesquisa foi realizada com professores de Estudos Sociais atuando de 5ª a 8ª série do primeiro grau, com base nos livros didáticos utilizados. O artigo de Nunes (1988, p. 83) ao trabalhar a questão do conteúdo no currículo, não deixa claro uma filiação teórica específica, relata que irá, por estar em um curso com esta área de concentração, utilizar as teorias do currículo com complementação de referenciais da filosofia, psicologia e sociologia. O que se vê, na prática, é a utilização das referências já utilizadas nesta publicação: Johnson, Kelly, Gagné, Carnowell, Brigg, Beauchamp, Taba, Saylor & Alexander, Tyler, Hirst, e Leyton. Estas referências aproximam este artigo dos três primeiros da publicação, o que é reforçado

com a citação da própria Professora Nilcéia de Siqueira Pedra sobre a origem e a complexidade desta conceituação. Quanto ao conceito de conteúdo, também parte de Saylor & Alexander e Taba para, acrescentando a contribuição de Louis Althusser citado no livro “Para onde vão as pedagogias não diretivas?” de autoria de George Snyders publicado em Lisboa no ano de 1974, traçar a sua própria definição.

Com estes diferentes significados do conteúdo podemos observar no entanto que conteúdo é conhecimento: aquela porção do conhecimento humano planejado para fins específicos. O conhecimento só se realiza mediante a experiência. Uma experiência de aprendizagem tem um componente de atividade e um componente de conteúdo. (NUNES, 1988, p. 92-93)

A citação da obra de Snyder representa um diferencial em relação aos demais artigos que não derivam da escrita dissertativa no âmbito do Curso de Mestrado (1982), mas sim de uma atualização realizada no período da publicação do artigo (1988).

Continuamos a concordar com Snyders de que é o conteúdo e não a forma o essencial do ensino. Esta ideia que na época da dissertação limitou-se a uma perspectiva de currículo, hoje, pode se tornar a base para uma proposta mais ampla da prática pedagógica como um todo. É nessa linha, por exemplo, que atualmente têm surgido as chamadas “Pedagogias de Conteúdo”, que acentuando a primazia dos conteúdos, na sua significação humana e social, implica a formulação de novos pressupostos teóricos e metodológicos. (NUNES, 1988, p. 92-93)

É nesta perspectiva que a autora ensaia uma aproximação com a pedagogia que enfatiza a importância dos conteúdos, e que, segundo Saviani (2011, p.418) seria apresentada por José Carlos Libâneo no livro “Democratização da escola pública” publicado em 1985 e que foi intensificada no decorrer das décadas de 1980 e 1990 e ficou conhecida como “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”.

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista. (SAVIANI, 2011, p. 418)

Ainda que a Professora Marisa Fernandes Nunes não tivesse feito nenhuma referência à Libâneo, a aproximação é evidente. Da mesma forma, o próximo artigo da publicação defende uma linha diferente. Se este afirma que o conteúdo deveria ser preponderante sobre a forma no âmbito do ensino, o que o sucede enfatiza sobremaneira o aspecto metodológico.

O artigo do Professor Karl Michael Lorenz intitulado “Introdução a um método de análise quantitativa do currículo”, não elenca nenhuma referência bibliográfica e inicia com a preocupação de afirmar a sua definição de currículo, entre tantas outras em circulação, enfatizando que para o tipo de trabalho que propõe, abordará a dimensão documental e oficial de um dado currículo, nas palavras do autor, um currículo nominal.

Existem vários conceitos sobre o currículo escolar. Em sentido mais amplo o currículo é entendido como todas as atividades, programas e influências que contribuem para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico do aluno, oferecidos pela escola. Em sentido restrito, o currículo é considerado como sendo um conjunto de disciplinas organizadas hierarquicamente em séries ou níveis, aprovado e apresentado em documento oficial pelas autoridades educacionais. Este último conceito, que interpreta o currículo como sendo exclusivamente um programa de estudos, é o mais apropriado para uma análise quantitativa, desde que seus componentes podem ser contados e relacionados, dando proporções de diversos tipos.

[...]

O currículo composto assim de séries, disciplinas, grupos disciplinares e horas-aula, encontra-se em qualquer escola de qualquer região geográfica ou época. Por ser sempre presente nas escolas e ser compatível com o processo de quantificação, o mesmo serve como objeto de estudo de um sistema de análise desenvolvido especialmente para caracterizá-lo em termos numéricos. Desde que o currículo, sob análise, é constituído principalmente de um elenco de títulos disciplinares, é chamado, neste sistema, o “currículo nominal”. (LORENZ, 1988, p. 99-100)

O autor é objetivo em sua proposição – apresentar o Sistema de Análise Quantitativa do Currículo Nominal (SAQCN), que já vinha sendo aplicado em pesquisas e divulgado em revistas técnicas especializadas, distinguindo-se dois tipos gerais de tratamento analítico: a micro-análise que toma como objeto de estudo um único currículo e a macro-análise que toma por objeto um conjunto de currículos nominais que constituem uma unidade de análise. O autor afirma que desenvolveu este sistema no âmbito da própria UFPR.

O Sistema de Análise Quantitativa do Currículo Nominal, o SAQCN, foi originalmente desenvolvido no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, para possibilitar a coleta de dados para um projeto de pesquisa que visa traçar a história do ensino secundário no Brasil, desde seu início em 1838. O sistema, no entanto, é apropriado tanto para análises sincrônicas, quanto para diacrônicas. (LORENZ, 1988, p. 100)

Em 1990 o professor Karl Michael Lorenz publicaria pela editora da UFPR o livro “Análise Quantitativa do Currículo Escolar”, com prefácio assinado pela Professora Heloisa Lück, com indicação de sua atuação como Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação no período de 1986 a 1988, o que remete este trabalho ao período de publicação de

“Pensando Currículo”. O livro que tem ao todo 130 páginas apresenta a proposta de forma mais detalhada e traz em anexo quatro currículos, de relevância histórica, já analisados: 1) O currículo de 1901 de Eptácio Pessoa; 2) Os currículos do Colégio Pedro II para os anos de 1901 a 1961; 3) Os currículos da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, de 1810 a 1931 e; 4) Os currículos dos Cursos de Pós-graduação em Ensino e em Administração Educacional.

A análise das referências bibliográficas elencadas nos possibilita entender que o Professor Karl utilizava para compor seus argumentos basicamente autores americanos: Abramson, Anderson, Beauchamp, Bernstein, Bobbit, Caswell, Cocking, Goodlad, Huebner, Inlow, Langenbach, Rugg, Schwab, Tyler e Walker. O autor também inclui entre as suas referências o livro de Valnir Chagas – Educação Brasileira: o ensino do 1º e 2º graus – publicado em 1978 e o Catálogo de Cursos de Pós-graduação em Educação elaborado pelo MEC/CAPES em 1976. Elenca também quatro obras de sua autoria individual e dois trabalhos realizados em conjunto com uma de suas orientandas – Ariclê Vechia – mestranda da turma de 1977 que defendeu em 1981 a dissertação: “O efeito do grau de estrutura de comunicações orais e escritas sobre a aquisição de conhecimentos na área de Ciências Sociais: uma aplicação da teoria de Anderson”. Os trabalhos realizados em conjunto com Ariclê Vechia correspondem às análises incluídas como anexo, são eles: “Análise quantitativa dos currículos do ensino secundário brasileiro de 1838 a 1890: introdução a um sistema de análise” de 1983 e “Perfil histórico do desenvolvimento de ciências no currículo da escola secundária de 1901-1971” de 1982.

O artigo de Margarita Judith Donoso Velasco – “Fenomenologia e currículo: desvelamento do ser do currículo” – representa a publicação parcial da dissertação de mestrado orientada pelo Profº Elpídio Marculino Cardoso e pela Profª Nilcéia Maria de Siqueira Pedra.

O presente artigo é a reprodução de parte do Capítulo III da Dissertação de Mestrado “Fundamentação do Currículo por meio da Fenomenologia”. Trata-se de uma reprodução virtual, pois sendo a autora de nacionalidade chilena e hoje residindo em seu país, não teve a oportunidade de retomar aquele capítulo para dar-lhe outra versão, mais próxima dos demais que formam este volume. Tal fato, no entanto, não dificulta a compreensão das reflexões que a autora desenvolveu. (VELASCO, 1988, p. 106)

O currículo começa então a ser retratado, para além da pluralidade de definições, em suas diversas dimensões, ou utilizando o conceito fenomenológico, em seus diversos “entes”: currículo-escolar-documento; currículo-escolar-real; currículo documento dos demais círculos sociais; currículo dos círculos sociais enquanto real; currículo real das comunidades; currículo-ideal; currículo na dimensão futura; currículo na dimensão do passado; currículo na dimensão do presente.

Este artigo prepara, de certa forma, o caminho para o artigo seguinte, de autoria do Prof^o José Alberto Pedra, doutor em Psicologia Social, com um lugar universitário marcado pelo recente período à frente da Direção do Setor de Educação (1981-1986). O artigo “Currículo e Experiência: definindo uma linha de pesquisa” procura explicitar a fenomenologia, desfazendo o que chama de “mal entendidos” sobre a mesma. Faz uma digressão sobre os autores de orientação fenomenológica, retoma os autores tradicionais do campo do currículo (Bobbit, Dewey, Kilpatrick e Tyler), para então apresentar a investigação fenomenológica do currículo, ainda que de forma preliminar e introdutória.

O que foi exposto é um delineamento, indicações de linhas gerais, de uma linha de pesquisa que pretende tematizar a articulação: “Currículo e Experiência”. Trata-se, naturalmente, de uma primeira abordagem e, neste estágio, necessariamente sintética e geral. Somente as investigações daí derivadas poderão definir com clareza o contorno e as possibilidades da linha que se propõe. (PEDRA, 1988, p. 150)

Trazendo novamente para análise a publicação “Pensando Currículo” como um todo, vê-se a predominância de trabalhos de orientação tecnicista ou fenomenológica, o que corresponde ao que Rosa Fátima de Souza em seu artigo publicado em 1993 na revista “Em Aberto” sob o título “A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80” identifica como uma tendência dos trabalhos do período.

A influência de autores americanos tecnicistas é bem mais visível, embora seja também nítida, em outros trabalhos, como que para contrabalançar a aridez do tecnicismo, uma orientação humanista derivada da fenomenologia, do existencialismo, do progressivismo e da não-diretividade (cf. Bordas, 1976; Mota e Santos, 1976; Martins, 1978). As influências observadas nos artigos em currículo, na década em questão, apontam mais para uma postura eclética do que para uma adesão rigorosa do tecnicismo. (SOUZA, 1983, p. 118)

Neste sentido, o levantamento das referências teóricas utilizadas em cada trabalho, demonstra, pela recorrência de grande parte delas em mais de um artigo, as escolhas epistemológicas que orientavam o trabalho e as principais influências internas e externas.

Os dois autores mais utilizados como referência são Hilda Taba e Ralph W. Tyler⁶⁹ o que reafirma a influência americana na constituição do campo do currículo na UFPR. Outros americanos também aparecem muito marcadamente. Moreira (2011, p. 42) aponta que no

⁶⁹ Hilda Taba e Ralph W. Tyler foram os teóricos mais utilizados nos primeiros anos da disciplina de “Currículos e Programas” nas universidades brasileiras (MOREIRA, 2011, p. 113). Seguindo a linha das teorias tradicionais, exerceram influência em diversos países, inclusive Brasil, por aproximadamente quatro décadas. (SILVA, 2005, p. 24)

campo do currículo, os autores americanos que mais tiveram entrada no Brasil foram: Ralph Tyler, Hilda Taba, John Dewey, William Kilpatrick, Michael Apple e Henri Giroux. Vê-se que os artigos publicados em 1988 utilizam Tyler, Taba, Dewey, Kilpatrick assim como Bruner, Bobbit e Kelly.

A ausência também revela as escolhas realizadas. Percebe-se que, considerando-se os principais intelectuais americanos na área do currículo apontados por Moreira (2011, p. 42), não figuram nesses artigos nenhuma referência aos dois autores de orientação crítica: Apple e Giroux⁷⁰. Esta produção crítica, segundo Souza (1993, p. 118), significaria no decorrer da década de 1980, uma ruptura com a produção predominante de orientação tecnicista e fenomenológica.

Da mesma forma que o levantamento realizado por Xavier (1982) sobre as primeiras produções do campo do currículo no Brasil no âmbito da pós-graduação, identificou-se que a maioria das obras utilizadas como referência está em inglês, ou traduzidas do inglês para o português ou espanhol, como demonstra o quadro abaixo. Uma vez que as obras nacionais ou de outras nacionalidades somam 57 publicações, tem-se mais uma vez reforçada a percepção da forte influência americana na UFPR neste momento.

TABELA 8 - NÚMERO DE REFERÊNCIAS “PENSANDO CURRÍCULO” POR IDIOMA

IDIOMAS	QUANTIDADE
Livros/artigos em inglês	27
Livros/artigos traduzidos do inglês	31
Livros/artigos traduzidos do inglês para o espanhol	19
Livros/artigos outros idiomas	21
Livros/artigos em português	36
TOTAL	134

Fonte: elaborada pela autora.

Garcia (1979, p. 152-153) relata que havia resistência do corpo discente quanto à utilização de obras estrangeiras, ainda que as mesmas já estivessem traduzidas, e dá indícios de

⁷⁰ Michael Apple e Henry Giroux são dois importantes teóricos das teorias críticas do currículo, que têm início ainda nos anos de 1970 e ganham força no decorrer da década de 1980, com uma perspectiva marcadamente estruturalista, sendo Apple de orientação neomarxista e Giroux influenciado pela perspectiva da política cultural. (SILVA, 2005, p. 45-56)

disputas no interior do programa, o que exigia um esforço adicional do corpo docente hegemônico para manter o controle destas atividades frente a outras “lideranças indesejáveis”.

As traduções de obras americanas e mesmo francesas das décadas de 40, 50 e 60, somente agora editadas no Brasil (caso de TABA, TYLER, BONBOIR, MAGER, BLOOM, FAURE e outros), produzem ainda alguma confusão nos alunos, que têm dificuldade de apreciar, na justa medida, as orientações mais recentes, tanto a currículo como a instrução.

[...]

Foi necessário continuar a traduzir os textos a serem utilizados, para evitar problemas de lideranças emergentes e não desejáveis segundo os objetivos do Curso (necessidade de liderança educacional acadêmica e não apenas linguística). Isto constituiu trabalho paralelo dos professores, bastante desgastante. (GARCIA, 1979, p. 152-153)

Foram identificadas treze referências cuja produção é da própria UFPR. Neste caso a principal autora é a Professora Nilcéia Maria de Siqueira Pedra, seguida pela Professora Consuelo Menezes Garcia. O que demonstra que ambas gozam de grande prestígio universitário e influência acadêmica. A Professora Nilcéia é citada em um número maior de artigos, ainda que a produção da Professora Consuelo sobre o tema, seja mais numerosa neste período, sendo inclusive citada no levantamento realizado por Souza (1993, p. 125) sobre a produção na década de 1980 com dois artigos publicados em periódicos: “Currículo: concepções contemporâneas e uma orientação” e “Inovação Curricular”.

Assim como a influência americana que ocorreu na origem do curso de mestrado, em 1988, a coordenação da Professora Heloísa Lück pode ser mais um fator da força desta corrente, uma vez que a mesma realizou toda a sua formação nos Estados Unidos entre os anos de 1967 e 1986. Se a influência americana na discussão de currículo do mestrado em educação da UFPR é evidente, cabe investigar de que forma esta influência se distribuía nos diferentes grupos de professores e discentes desta instituição, uma vez que a transferência de referenciais e a apropriação de conceitos não se dá direta e naturalmente, livre de outras influências do contexto em que as teorias se aplicam:

A tradição curricular americana não poderia ter sido introduzida em nossas universidades sem ter sido “contaminada” pela maneira como nossos educadores lidavam com questões curriculares, “filtrada” pelas idiosincrasias das tradições históricas, culturais, políticas e sociais brasileiras e, finalmente, “adulterada” ao ser transmitida e utilizada por nossos professores e especialistas. (MOREIRA, 2011, p. 36-37)

A Professora Consuelo Garcia enumera algumas diferentes influências no campo brasileiro de currículo, da mesma forma que reafirma o impulso que as universidades, através de seus programas de pós-graduação, deram ao mesmo.

O Brasil não ficou imune a essas influências. No que diz respeito a currículo, sofremos as influências do progressismo, em decorrência do Movimento da Escola Nova, de efeitos mundiais. O trabalho do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) são os catalisadores dessas influências no país de 1938-70. Posteriormente, convênios entre Brasil e os Estados Unidos (1966-76) facilitaram a instalação, entre nós, das fases subsequentes de orientação a currículo. Na atualidade, os cursos acadêmicos de pós-graduação no exterior têm veiculado troca de experiências no campo de currículo. A instalação de cursos de pós-graduação em educação, com concentração em currículo (1976) tem propiciado o desenvolvimento de pesquisas e estudos nesse campo. [...] O ensino superior no Brasil está agora despertando para as possibilidades que esse novo campo de estudo oferece. (GARCIA, 1988, p. 48-49)

Segundo Souza (1993, p. 120), “Pensando Currículo” é um exemplo de produção nacional ligada ao contexto acadêmico que resguarda resquícios das concepções tradicionais e apresenta pouca consistência. Percebe-se que a produção, no geral, replica alguns conceitos e informações com pouca variação. É necessário destacar duas produções diferenciadas que apontam para linhas que ganhariam força e entrariam em disputa no decorrer dos anos de 1990: o artigo da Professora Corina, de orientação humanista inspirada em Paulo Freire, e o artigo da Professora Marisa, indicando adesão a uma tendência crítica de conteúdos.

Ao terminar esta revisão sobre a produção da UFPR no campo do currículo, há que se concordar com a constatação realizada em 1998 por Xavier:

Pelo que foi exposto se conclui que o currículo parece ser um dos problemas mais sérios e polêmicos da área de educação, pelas divergências de posicionamento e diversidade de abordagem nos estudos, na literatura e na definição do que seja currículo. (XAVIER, 1998, p. 40-41)

Percebe-se também que a discussão conceitual sobre o currículo na UFPR tinha uma grande permeabilidade ao pensamento norte-americano, resultando tanto em trabalhos com uma tendência tecnicista, como em construções de caráter mais progressista baseadas no pensamento de Dewey. Esta característica da transferência do tecnicismo americano para as universidades brasileiras, segundo os estudos de Moreira (2011), serviu de base para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos na década de 1980, onde as análises críticas passam a predominar. Assim como na discussão conceitual sobre o currículo, diferentes posicionamentos políticos e

epistemológicos podem ser percebidos nos trabalhos que discutem o Curso de Pedagogia, o que demonstra que mesmo partindo de diferentes objetos de pesquisa, podia-se chegar a um mesmo campo de disputa acadêmica.

3. SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

A imagem é bela. Na verdade, trata-se de duas formas de escrita: uma aglomera e constrói conjuntos; enquanto a outra, mais atenta aos detalhes, dispersa. Esse mesmo trabalho em relação ao detalhe, ao fragmentário, é efetuado na escrita com o aforismo ou na fotografia...

Jean Baudrillard em entrevista à François L'Yvonne (2003, p. 35)

Para não incorrer no que Chartier (1990) chama de fragilidade teórico-metodológica de considerar os escritos como sendo conteúdos desencarnados, independentes do suporte que os dá a ler, ainda que rapidamente, é necessário registrar pseudo-fotograficamente a pilha volumosa de publicações meio empoeiradas e sem um padrão definido de encadernação que consiste o conjunto das dissertações utilizadas como fonte neste trabalho.

Até o início dos anos de 1990 as dissertações eram datilografadas, um trabalho tão esmerado que rendia até agradecimentos aos datilógrafos na mesma sessão em que se lembrava a colaboração dos orientadores e a paciência dos familiares. A dificuldade intrínseca ao processo de datilografia, normalmente realizado por outros profissionais, faz com que vários materiais apresentem erros facilmente perceptíveis. Tendo em vista o objeto e o objetivo desta pesquisa, os erros foram desconsiderados, assim como as diferenças provindas das reformas ortográficas.

As dissertações estão localizadas na Biblioteca de Ciências Humanas e Educação da UFPR, no segundo andar, próximo ao setor de preparo técnico. Como estão catalogadas no SIBI/UFPR, as dissertações são facilmente acessadas e podem ser emprestadas pelos usuários da biblioteca e, considerando o procedimento de renovação, podem ficar por até setenta e cinco dias com o pesquisador. O Setor de Memória da Biblioteca Central também recebe uma cópia das dissertações produzidas, e esta via não está disponível para empréstimo. Somente uma das dissertações analisadas não foi localizada na Biblioteca de Ciências Humanas e Educação e precisou ser acessada através da Biblioteca Central, que disponibilizou o material digitalizado mediante solicitação.

As treze dissertações que abordam aspectos do Curso de Pedagogia, analisadas nesta pesquisa, podem ser organizadas em três blocos, considerando a data de defesa das mesmas: seis dissertações defendidas em 1980; quatro dissertações defendidas em 1983 e; três dissertações defendidas entre 1988 e 1997. Das dissertações defendidas em 1980, três estavam dirigidas à habilitação em Administração Escolar, três à Supervisão Escolar e uma à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Já em 1983 o foco principal foi a habilitação em

Orientação Educacional com três trabalhos, o quarto trabalho defendido neste ano estava direcionado ao Curso de Pedagogia através da percepção dos alunos egressos. Em 1988 o trabalho também esteve voltado especificamente ao Curso de Pedagogia, desta vez enfocando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Em 1993 foi defendido mais um trabalho sobre a habilitação em Orientação Educacional e a dissertação de 1997 esteve voltada a formação de um novo perfil de pedagogo, denominado de “unitário”.

Dos treze trabalhos, dez foram defendidos por professores do Setor de Educação que atuavam como docentes no Curso de Pedagogia. Por ordem de defesa, os professores do Setor de Educação que dissertaram sobre temas afins ao Curso de Pedagogia foram: Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva (1980), Evaldo Antônio Montiani Ferreira (1980), Maria Dativa de Salles Gonçalves (1980), Niroá Zuleika Rotta Ribeiro Glaser (1980), Corina Lúcia Costa Ramos (1980), Theresinha Azevedo Cortés (1983), Lealis Baby Sponholz (1983), Evelcy Monteiro Machado (1983), Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel (1983) e Ricardo Antunes de Sá (1997).

QUADRO 8 - PPGE/UFPR – MESTRANDOS E ORIENTADORES QUE ABORDAM O CURSO DE PEDAGOGIA, CONFORME OBJETO DE PESQUISA (1977-1997)

OBJETO DE PESQUISA	MESTRANDOS	ORIENTADORES
Administração Escolar	Evaldo Antônio Montiani Ferreira Maria Dativa de Salles Gonçalves	Marcos Eduardo Klüppel Lauro Esmanhoto
Supervisão Escolar	Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva Corina Lúcia Costa Ramos Terezinha de Jesus Batista Maranhão Selma Simone Brener Sibut	Lauro Esmanhoto Louis Bruno Alcorta Karl Michael Lorenz Rejane de Medeiros Cervi
Orientação Educacional	Lealis Baby Sponholz Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel Theresinha Azevedo Cortés	Heloísa Lück Maria do Rosário Knechtel Heloísa Lück
Curso de Pedagogia	Evelcy Monteiro Machado Aglair da Cruz Colares Niroá Zuleika Rotta Ribeiro Glaser Ricardo Antunes de Sá	Lilian Anna Wachowicz Lilian Anna Wachowicz Zélia Milléo Pavão Maria Elizabeth Blanck Miguel

Fonte: elaborado pela autora.

Os professores Evaldo, Maria Dativa e Naura faziam parte da primeira turma do mestrado com matrícula em 1975 e atuavam no DEPLAE. Na turma de 1975 também estavam matriculadas as professoras Lilian Anna Wachowick e Rejane de Medeiros Cervi, que em 1980 e 1983 passaram a compor o corpo docente do Curso de Mestrado. A primeira orientanda da professora Lilian foi a também professora do Setor de Educação/DEPLAE – Evelcy Monteiro

Machado, que defendeu sua dissertação em 1983 sobre o Curso de Pedagogia. Já a professora Rejane levou sua primeira orientanda à defesa no ano de 1985.

Da segunda turma do PPGE da UFPR, que realizou matrícula em 1977, as professoras Corina e Theresinha também faziam parte do DEPLAE, da mesma forma que as professoras Lealis e Roseli que faziam parte da turma de 1979. Dos dez professores da UFPR que pesquisaram temas relativos ao Curso de Pedagogia, oito pertenciam ao DEPLAE, somente as professoras Niroá e Evelcy faziam parte do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação. A mestranda Aglair da Cruz Colares também era professora do Curso de Pedagogia, mas atuava na Universidade do Amazonas. As duas mestrandas de que não se tem registro de pertencimento ao quadro docente do Curso de Pedagogia eram: Terezinha de Jesus Batista Maranhão e Selma Simone Brener Sibut.

Percebe-se que o Curso de Pedagogia e, principalmente, suas habilitações, aparecem como tema de interesse no Curso de Mestrado em Educação mais cedo do que o debate conceitual sobre o currículo, que estará presente somente nas turmas de 1977, 1979, 1980 e, mais tarde, na turma de 1992. Isto é explicável pelo fato de o currículo ser tomado como área de pesquisa do programa somente em 1977. O tema currículo também foi abordado por duas professoras do Curso de Pedagogia: Regina Célia Muniz Xavier do DEPLAE e Martha Garcia Gomensoro de Sanchez, do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação.

QUADRO 9 - AUTORES CONFORME OBJETO DE PESQUISA – CURRÍCULO

OBJETO DE PESQUISA	MESTRANDOS	ORIENTADORES
Currículo	Regina Célia Muniz Xavier Martha Garcia Gomensoro de Sanchez Margarida Judith Donoso Velasco Joe de Assis Garcia	Karl Michael Lorenz Zélia Milléo Pavão Elpídio Marculino Cardoso José Alberto Pedra

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar os planos de curso relativos ao DEPLAE no período de 1974 a 1984, foi possível verificar que os temas que foram escolhidos pelos professores deste departamento no âmbito do mestrado, estavam relacionados às matérias que os mesmos trabalhavam com os estudantes na graduação, estas que por sua vez compunham o currículo das três habilitações implantadas na UFPR. Também percebe-se que alguns professores orientadores, em nível de pós-graduação, das pesquisas voltadas ao currículo e ao Curso de Pedagogia faziam parte do grupo de professores que atuavam com as mesmas matérias na graduação.

QUADRO 10 - RELAÇÃO DE MATÉRIAS E PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA POR HABILITAÇÃO - UFPR/DEPLAE (1974-1984)

HABILITAÇÃO	MATÉRIAS⁷¹	PROFESSORES
Orientação Educacional	- Princípios e Métodos de Orientação Educacional. - Orientação Educacional. - Medidas Educacionais.	- Theresinha Azevedo Cortés - Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel - Lealis Baby Sponholz - Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel - Lealis Baby Sponholz - Corina Lúcia Costa Ramos - Theresinha Azevedo Cortés - Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel - Lealis Baby Sponholz - Corina Lúcia Costa Ramos
Administração Escolar	- Princípios e Métodos de Administração Escolar. - Administração da Escola de 1º Grau ⁷² .	- Evaldo Antônio Montiani Ferreira - Maria Dativa de Salles Gonçalves - Sônia Kenski - Rejane de Medeiros Cervi - Maria Dativa de Salles Gonçalves - Sônia Kenski
Supervisão Escolar	- Princípios e Métodos de Supervisão Escolar. - Currículos e Programas.	- Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva - Corina Lúcia Costa Ramos - José Alberto Pedra - Consuelo de Menezes Garcia - Louis Bruno Alcorta. ⁷³ - Nilcéa Maria de Siqueira Pedra - José Alberto Pedra - Regina Célia Muniz Xavier

Fonte: elaborado pela autora a partir do Parecer CFE nº 252/69 e dos planos de ensino do DEPLAE (1974-1984)

Desta forma, percebe-se que o lugar institucional, entendido como a ordem de distribuição dos elementos nas relações de coexistência (CERTEAU, 2012a, p. 184), influenciava as escolhas de pesquisa e, se os professores tinham como ponto de partida os grupos de trabalho firmados nas práticas da graduação, as relações se repetiam em nível de pós-graduação, seja na atuação docente ou discente.

⁷¹ A matéria Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus estava presente nas três habilitações e era ministrada pelos professores Evaldo, Maria Dativa, Sônia, Rejane, Corina, Nilcéa e José Alberto. Esta matéria, assim como as demais, estava presente no currículo em diversas disciplinas que eram distribuídas nos diferentes períodos do curso.

⁷² Exclusivamente para a licenciatura curta.

⁷³ Os dois últimos atuavam pontualmente na disciplina Avaliação da Escola.

Certeau (2012a, p. 184) ressalta a impossibilidade de duas coisas ocuparem o mesmo lugar, sendo que os elementos se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” que o distingue e define. Percebe-se o “alargamento” do lugar institucional do grupo de professores que, com a criação do PPGE da UFPR, passam a atuar ao mesmo tempo nestes dois lugares, ou seja, ao que parece esta associação constituiu o aumento do “próprio” de cada professor ou professora, ainda que de forma assimétrica, uma vez que outras relações institucionais, como as atividades de direção e coordenação também interferem nesta composição. Na esfera acadêmica, os professores e as professoras do Curso de Pedagogia, com a cisão do currículo em diversas habilitações, reuniam-se em torno de algumas matérias formando um sub-campo onde também havia disputa e/ou colaboração.

Em torno das matérias de Administração Escolar reuniam-se os professores Evaldo Antônio Montiani Ferreira, Maria Dativa de Salles Gonçalves, Sônia Kenski e Rejane de Medeiros Cervi, juntamente com o Professor Lauro Esmanhoto que iniciou suas atividades nesta área em 1940 como assistente da cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada, que tinha como titular o Professor Catedrático Francisco José Gomes Ribeiro, ainda nos primeiros anos de atividade da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná⁷⁴. Em 1981 o Professor Odilon Carlos Nunes também passou a atuar nesta área ministrando as disciplinas: Princípios e Métodos de Administração Escolar e Administração da Escola.

Na pós-graduação os professores Evaldo e Maria Dativa elegeram como tema a Administração Escolar, sob orientação ou co-orientação do Professor Lauro Esmanhoto. A professora Rejane também foi orientada pelo professor Lauro, mas tomou o ensino supletivo como objeto de pesquisa, passando em seguida a atuar como professora do programa. No Setor de Educação e na Revista Educar a professora Rejane teve grande influência, sendo Diretora do mesmo no período de 1988 a 1991. A atuação docente da professora Rejane no Curso de Pedagogia era bastante variada, abrangendo as disciplinas: Estrutura de Funcionamento de 2º Grau, Legislação de Ensino, Educação Comparada, Educação Permanente e Princípios e Métodos da Administração Escolar.

Na pós-graduação, a professora Rejane orientou e levou a defesa dezenove trabalhos no período de 1983 a 1994, tanto na área de concentração “Currículo” como na de “Recursos Humanos e Educação Permanente”, no entanto os temas do trabalho não estiveram relacionados à Administração Escolar. A professora Rejane orientou a mestrandia Selma Simone Brener Sibut, estudada nesta pesquisa, em sua pesquisa sobre a formação do Supervisor Escolar.

⁷⁴ Em 1953 o Professor Lauro Esmanhoto prestou concurso para livre docência em Administração Escolar, passando então a assumir este status na UFPR.

A sessão de agradecimentos das dissertações dos professores Evaldo e Maria Dativa demonstra a proximidade deste grupo e o grande prestígio do Professor Lauro Esmanhoto para o qual atribuíam um trabalho que proporcionava “entender que a administração da educação deve respeitar cada aluno, cada professor e cada escola” (GONÇALVES, 1980, p. vi). Também pela sessão de agradecimentos é possível perceber que outra forte influência para este grupo era a professora Acácia Zeneida Kuenzer Zung. Nos Planos de Ensino do DEPLAE, há o registro de que a professora Acácia ministrou em 1979 as disciplinas Estágio Supervisionado em Administração Escolar e Administração da Escola do 2º grau, ano que coincide com o intervalo entre o final do seu Curso de Mestrado realizado na PUC/RS e o início de seu doutoramento na PUC/SP, sob orientação do Professor Demerval Saviani.

Tanto o professor Evaldo como a professora Maria Dativa, ao relatar a origem dos seus problemas de pesquisa apontam para as suas experiências no Setor de Educação e ao trabalho cotidiano junto aos estudantes de Pedagogia. O professor Evaldo, por sua vez, faz um relato muito preciso de como este grupo de trabalho e de pesquisa se articulava, inclusive fora dos limites da UFPR:

Com o advento da Lei 5540/68 participaram da reestruturação do Curso de Pedagogia da Universidade Católica do Paraná em 1972 os professores: Maria Dativa de Salles Gonçalves (Professora desde 1968 naquela entidade de ensino, que convidou seus colegas da Universidade Federal do Paraná para trabalharem na então recém criada Habilitação Específica em Administração Escolar), Sonia Maria Coimbra Kenski, Nilcéa Maria de Siqueira Pedra e Evaldo Antonio Montiani Ferreira. Os professores estabeleceram para esta habilitação, desde a listagem de Disciplinas até a proposta metodológica, dentro de uma concepção de Educação e de papel social de Pedagogo, no caso, com Habilitação Específica em Administração Escolar coerente com as condições da época. (FERREIRA, 1980, p. viii)

Posteriormente, já por volta de 1975, a chefia do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (nessa época a Chefia do Departamento de Planejamento e Administração Escolar era exercida pela Professora Helena Wenzel Mosca de Carvalho) solicitou ao mesmo grupo que trouxesse essa experiência vivida para a Habilitação em Administração Escolar. Desde então iniciou-se um trabalho mais sistematizado, contando com o interesse e experiência dos professores do Departamento, principalmente daqueles que estavam envolvidos com os estágios de Supervisão Educacional e Orientação Educacional.” (FERREIRA, 1980, p. ix)

A escolha do presente tema para desenvolvimento de um trabalho de dissertação surgiu da necessidade de uma reflexão que veio se avolumando durante os últimos anos de atividade, direta ou indiretamente ligados à supervisão do ESAE. Tal necessidade se define, ainda mais, a partir da consciência do que se tem em mãos: vários procedimentos... opiniões dos alunos estagiários... troca de experiências com outros professores... e um

processo de amadurecimento, com a constatação flagrante que se assumira a prescrição legal após 68, sem um questionamento sequer, sem buscar seus fundamentos, sem estabelecer as relações necessárias, obedientemente. Há pois, um vazio a ser coberto: refletir sobre a prática que se vem cometendo, reposicionar-se no trabalho a partir das primeiras tentativas de sistematizar a habilitação em Administração Escolar como um todo e o ESAE em particular. Recuperar o Educador capaz de pensar com uma profunda consciência do seu tempo e da sociedade em que vive. Propor a retomada de um debate mais amplo em torno dos fins da Educação Brasileira, interrompido pelo formalismo sistêmico de um desvio histórico; aceitar a perspectiva mais ampla e mais rica de educar para a sociedade.” (FERREIRA, 1980,p. 1. Grifo meu)

Esta escrita, além do claro posicionamento contrário a configuração universitária vigente no período posterior à reforma universitária – o qual define como “desvio histórico” –, demonstra que o professor via na pesquisa realizada em nível de pós-graduação, pela qual propunha uma nova conformação para o estágio, uma chance de redenção frente a uma postura pacífica adotada a contragosto no nível de graduação. Se na graduação era necessário seguir as normativas traçadas de forma estratégica tanto pela instituição como pelas orientações nacionais que a balizavam, a pós-graduação era o local em que era possível sistematizar as táticas que certamente já eram utilizadas junto aos estudantes.

A possibilidade que se apresentava era de se fazer com que os alunos pudessem viver concretamente os conteúdos desenvolvidos ao longo de sua formação. Desde o início a ideia central era aproveitar o dispositivo legal no sentido de um envolvimento dos alunos numa perspectiva pedagógica mais ampla e coerente com seu papel social e já tentando vivenciar a atuação futura do profissional-especialista. Em síntese, havia-se assumido a letra da Lei. (FERREIRA, 1980, p. viii)

Para isso, o professor Evaldo tomou como fonte para a sua pesquisa o roteiro oficial utilizado para o estágio supervisionado, elaborado pelo grupo de professores a que pertencia, no contexto do DEPLAE, em 1978. Em outras palavras, o professor buscou na pós-graduação um espaço de posicionamento tático sobre o seu material de trabalho estabelecido pelo viés estratégico, ao qual atribui duras críticas.

O Roteiro para Estágio que se analisa no presente trabalho (anexo) sintetiza um esforço metodológico dos professores: Evaldo Antonio Montiani Ferreira, Maria Dativa de Salles Gonçalves e Sonia Maria Coimbra Kenski, constituindo-se numa tentativa de estabelecer os rumos, que lhes pareciam mais adequados num determinado momento, onde alunos e professores-supervisores pudessem se apoiar, no decorrer do trabalho junto à realidade escolar.” (FERREIRA, 1980, p. x)

Este mesmo movimento pode ser percebido no trabalho da professora Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva, também orientado pelo Professor Lauro Esmanhoto, só que tendo, ao invés da Administração Escolar, o foco voltado à atividade de Supervisão Educacional. A professora Naura inclui como anexo ao seu trabalho o referencial bibliográfico que utiliza como docente no Curso de Pedagogia e utiliza o mesmo como exemplo de um enfoque funcionalista e mecanicista da Supervisão Escolar.

As matérias mais específicas de Supervisão Escolar estavam sob responsabilidade dos professores: Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva, Corina Lúcia Costa Ramos, José Alberto Pedra, Consuelo de Menezes Garcia e Louis Bruno Alcorta. A matéria “Currículos e Programas”, que é criada ao mesmo tempo que a habilitação em Supervisão Escolar é definida, no Parecer CFE nº 252/69, como uma das principais disciplinas obrigatórias para esta habilitação, era ministrada pelos professores: Nilcéa Maria de Siqueira Pedra, José Alberto Pedra e Regina Célia Muniz Xavier. No Quadro 11 é possível perceber que entre os professores das matérias de Supervisão Escolar e de Currículos e Programas, somente as professoras Consuelo de Menezes de Garcia e Nilcéa Maria de Siqueira Pedra não figuravam também como pesquisadores ou orientadores de trabalhos sobre estas temáticas no curso de Mestrado em Educação do PPGE da UFPR, no entanto as mesmas compunham o quadro docente do programa de mestrado, ministrando justamente as matérias relativas ao currículo, e por consequência figuravam como referência nas dissertações produzidas.

QUADRO 11 - COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES, PESQUISADORES E ORIENTADORES – SUPERVISÃO ESCOLAR E CURRÍCULO – UFPR (1977-1997)

MATÉRIA	PROFESSORES	PESQUISADORES	ORIENTADORES
Supervisão Escolar	Naura Syria F. C. da Silva Corina Lúcia Costa Ramos José Alberto Pedra Consuelo de M. Garcia Louis Bruno Alcorta	Naura Syria F. C. da Silva Corina Lúcia Costa Ramos Terezinha J. B. Maranhão Selma Simone B. Sibut	Lauro Esmanhoto Louis Bruno Alcorta Karl Michael Lorenz Rejane de Medeiros Cervi
Currículo	Nilcéa Maria de S. Pedra José Alberto Pedra Regina Célia M. Xavier	Regina Célia M. Xavier Martha Garcia G. Sanchez Margarida J. D. Velasco Joe de Assis Garcia	Karl Michael Lorenz Zélia Milléo Pavão Elpídio M. Cardoso José Alberto Pedra

Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se, desta forma, um quase total alinhamento entre as práticas profissionais e as atividades discentes, o que resulta em grupos de trabalho e de pesquisa bastante homogêneos. Da mesma forma, é possível perceber a aproximação entre os grupos de trabalho voltados à

investigação da Supervisão Escolar e do Currículo, o que permite que, por exemplo, o Professor Karl Michael Lorenz oriente trabalhos voltados para estas duas temáticas.

Assim como a referência a professora Nilcéa no grupo formado em torno da Administração Escolar no trabalho realizado na PUC/PR, destoa a presença do Professor Lauro Esmanhoto no grupo que discutia a Supervisão Escolar, uma área em que o mesmo não tinha atuação. A professora Naura havia iniciado em 1978 a pesquisa intitulada “A dimensão humanizadora da Supervisão” sob orientação da Professora Lady Lina Traldi que tinha seu trabalho voltado às questões do currículo, ou seja, considerando a primeira proposta de orientação e pesquisa, e desta forma substituindo hipoteticamente o Professor Lauro Esmanhoto pela Professora Lady Lina Traldi na quarta coluna do Quadro 11, tem-se uma composição bastante coerente. Com a saída da Professora Lady Lina Traldi do PPGE da UFPR em 1979 o Professor Lauro Esmanhoto passa a orientar e leva à defesa em 1980 o trabalho da professora Naura, que passa a se intitular: “Supervisão Educacional: função ou disfunção?”.

A pesquisa da professora Naura contou também com a orientação do Professor Marcos Eduardo Klüppel e da Professora Acácia Zeneida Kuenzer Zung, o que a aproxima ainda mais do grupo de Administração Escolar, no entanto a professora declara a origem do seu trabalho nas reflexões realizadas durante os oito anos em que vinha exercendo a atividade docente na habilitação em Supervisão Escolar, o que coincidia com o tempo de existência desta habilitação na UFPR.

A consciência da responsabilidade de tal desempenho, aliada às preocupações quanto à natureza e finalidades daquela habilitação, suas relações e implicações com o contexto, com a problemática educacional, a “formação de especialistas” – alunos oriundos das mais diferentes realidades – suscitaram a busca incessante de novas fontes e consequentes práticas, que nos permitissem maior aproximação do real. Dessa forma, percorremos um longo caminho desde as primeiras elaborações até as diversas perspectivas com que foram desenvolvidas as disciplinas teórico-práticas da Supervisão Escolar. (SILVA, 1980, p. iii)

Participar do esforço de reflexão que vem sendo feito, em diversos setores, por estudiosos e especialistas em Educação no sentido de melhor compreender-se a importância da análise e da caracterização da função supervisora, tanto do ponto de vista epistemológico como teórico-prático, tanto a nível de decisão quanto de execução, e sua adequação ao real, é o propósito deste estudo. Mais especificamente: pretende-se propor algumas reflexões sobre aspectos significativos e relevantes implicados na análise da função supervisora, pois só a partir de um debate franco e do enfrentamento de divergências livres e responsáveis é que o conhecimento avança, o homem se desenvolve e a sociedade consegue aperfeiçoar-se. (SILVA, 1980, p. 3)

Em 1980 as dissertações defendidas pela professora Corina Lúcia Costa Ramos e por Terezinha de Jesus Batista Maranhão⁷⁵ também estavam relacionadas à Supervisão Educacional. A professora Corina teve como orientador o Professor Louis Bruno Alcorta e como consultores de pesquisa a Professora Consuelo de Menezes Garcia e a Professora Zélia Milleo Pavão, aos quais prestou agradecimentos, assim como aos professores Arthur Barthelmess, José Alberto Pedra, Heloísa Lück e Marcos Eduardo Klüppel. A mestranda Terezinha teve seu trabalho orientado pelo Professor Karl Michael Lorenz, com consultoria das professoras Zélia Milléo Pavão e Nilcéa Maria de Siqueira Pedra. Esta composição demonstra uma aproximação desta discussão das teorizações sobre currículo e o enfoque metodológico quantitativo, próprio dos trabalhos que contavam com a participação da professora Zélia que era Livre-Docente em Estatística. Nenhum destes trabalhos fez menção à origem do trabalho ou das condições que influenciaram a escolha deste tema. Em 1993 uma nova dissertação é defendida sobre a Supervisão Escolar, agora sob orientação da Professora Rejane de Medeiros Cervi. A mestranda Selma Simone Bremer Sibut também não relata a origem da pesquisa, mas pelos agradecimentos percebe-se que a mesma estava ligada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio.

Nas matérias próprias da Habilitação em Orientação Educacional as disciplinas eram ministradas basicamente pelas professoras Theresinha Azevedo Cortés, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel e Lealis Baby Sponholz. A professora Corina Lúcia Costa Ramos também contribuía com a docência das disciplinas “Orientação Educacional” e “Medidas Educacionais”. Foram estas três professoras que defenderam em 1983 as dissertações analisadas sobre a formação do Orientador Educacional.

O trabalho da professora Theresinha foi orientado pela Professora Heloísa Lück em conjunto com a professora Corina, e tinha como motivação o trabalho realizado na graduação em Pedagogia. O trabalho da professora Lealis também foi orientado pela professora Heloísa, só que com a co-orientação da Professora Zélia Milléo Pavão. Já a professora Roseli teve como orientadoras as professoras Maria do Rosário Knetchel e Rosa Elisa Perrone de Souza, e apontava como ponto de partida, além do seu próprio contexto de trabalho, as discussões que estavam em curso no cenário nacional.

Os Orientadores Educacionais têm, nos últimos anos, procurado analisar e discutir sobre a sua identidade profissional, no contexto mais amplo da sua ação: seja na escola ou em outro ambiente. Essa mobilização tem se evidenciado pelo volume de estudos desenvolvidos, como também, pela

⁷⁵ Não foi possível localizar nenhuma informação sobre esta mestranda nos arquivos do PPGE da UFPR.

realização de eventos, cujo tema central se define claramente em “*identidade profissional do Orientador*. [...] O tema do presente trabalho foi escolhido pela análise do contexto dessas discussões e, também, a partir da experiência da autora, desenvolvida até esta data, no campo da Orientação Educacional e, no desempenho docente da mesma nos cursos de formação desse profissional. (BAUMEL, 1983, p. 1-2)

Entende-se que havia uma correspondência direta entre a equipe que trabalhava na formação dos Orientadores Educacionais no Curso de Pedagogia e o grupo voltado à investigação deste tema na pós-graduação, inclusive a principal orientadora, Heloísa Lück, atuou em 1979 como professora das disciplinas “Princípios e Métodos de Orientação Educacional” e “Orientação Vocacional”.

A professora Niroá Zuleika Rotta Ribeiro Glaser, diferente dos quatro professores que defenderam suas dissertações em 1980 sobre a Administração e a Supervisão Escolar, teve como objeto a Formação Pedagógica do currículo nos Cursos de Licenciatura, sob orientação da Professora Zélia Milleo Pavão, tendo como consultores de pesquisas os professores Karl Michael Lorenz e Roberval E. Pereira. Docente do Departamento de Métodos e Técnicas de Educação, a professora ministrava as disciplinas “Didática e Prática de Ensino de Estudos Sociais” e “Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional”. Além do seu objeto de pesquisa no Curso de Mestrado estar relacionado ao currículo para a formação de professores, a professora Niroá também participava das pesquisas realizadas pela professora Consuelo Menezes Garcia e o professor Louis Bruno Alcorta relacionadas ao conceito, aplicabilidade e avaliação do currículo como tecnologia nos cursos de graduação e pós-graduação. Em 1979 participou na coordenação administrativa do projeto “Desenvolvimento das habilidades dos candidatos em programa de mestrado em currículum na Universidade Federal do Paraná mediante desenvolvimento de modelos de curriculum e utilização de módulos de ensino”, realizado pelo Convênio 24-78 firmado entre o MEC-INEP e a UFPR-SE, com a finalidade de “desenvolver habilidades de pesquisa em alunos de curso de pós-graduação (mestrado) em educação, concentração em currículo”. (GARCIA; ALCORTA, 1979, resumo)

A professora Niroá relata, em sua dissertação, que havia um incentivo para que os professores do Setor de Educação buscassem temas de pesquisa que contribuíssem com o trabalho em desenvolvimento neste setor, principalmente no âmbito das licenciaturas, e os processos de reformulação curricular eram demanda premente.

No momento da escolha do tema para a dissertação, pensamos em atender à recomendação de professores do Setor de Educação, no sentido de que o assunto não só trouxesse uma contribuição ao nosso Setor como, se possível, estivesse no âmbito das licenciaturas. (GLASER, 1980, p. iii)

Por isso, mesmo não tendo a pretensão de avaliar os currículos dos cursos de licenciatura, acreditamos que este trabalho pode ser importante para o diagnóstico de algumas variáveis da formação pedagógica que poderão fornecer subsídios para a execução, avaliação e, até mesmo, a eventual reformulação daqueles currículos, no Setor de Educação. (GLASER, 1980, p. 4-5)

Sendo que, do grupo de dissertações analisadas, a maioria das que foram defendidas em 1983 estavam voltadas às questões referentes a Habilitação em Orientação Educacional, o trabalho da Professora Evelcy Monteiro Machado que investigava a percepção dos alunos egressos sobre o Curso de Pedagogia da UFPR, consistia em uma abordagem diferenciada. Orientada pela Professora Lilian Anna Wachowicz e tendo como consultores Eny Caldeira e Karl M. Lorenz, a professora Evelcy pertencia ao Departamento de Métodos e Técnicas da Educação e localizava o seu trabalho junto aos estudos que vinham sendo realizados no Setor de Educação sobre o Curso de Pedagogia.

O momento atual tem se caracterizado pela participação de educadores, alunos, legisladores e elementos da própria comunidade em reflexões, análises e propostas de redefinição do Curso de Pedagogia. A formação de educadores que atendam tanto aos interesses do indivíduo quanto aos da sociedade tem sido um dos temas constantes nos debates. (MACHADO, 1983, p. x)

[...] pretende-se apresentar dados da realidade segundo a percepção de egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), contribuindo com elementos concretos para estudos que se vêm realizando no Setor de Educação e propostas de mudanças no Curso.” (MACHADO, 1983, p. 3)

Em 1988 o Curso de Pedagogia da UFPR retorna à pauta, desta vez em conjunto com a discussão das dimensões indissociáveis do ensino, pesquisa e extensão e do compromisso social da Universidade, também sob orientação da Professora Lilian Anna Wachowicz e consultoria das professoras Maria Amélia Sabbag Zainko e Onilza Borges Martins, do DEPLAE. A autora desta pesquisa era a mestranda Aglair da Cruz Colares, professora no Departamento de Teoria e Fundamentos da Universidade do Amazonas.

A ideia de estudar este tema e de fazer com que este trabalho versasse sobre o compromisso social da Universidade e o desenvolvimento das funções de **ensino, pesquisa e extensão** no curso de Pedagogia, prende-se ao fato da autora ter sido aluna da Universidade do Amazonas e hoje professora, assim como ter realizado cursos em outras Universidades brasileiras e principalmente no decorrer do curso de pós-graduação Mestrado em Educação – na Universidade Federal do Paraná (daqui por diante denominada pela sigla UFPR), e que leva a concluir que a Universidade brasileira, pública e/ou

particular, está atravessando, cada vez mais, acentuadamente, crises agudas e dificuldades quase que insolúveis. Também, foram importantes o conhecimento e o contato com os diversos problemas que todas as Universidades veem enfrentando, e que antes pensava ser específico da Universidade onde exerce docência. (COLARES, 1988, p. 1 - grifos da autora).

Em 1997, completando este ciclo de trabalhos, o Professor Ricardo Antunes de Sá dirige sua dissertação para o processo de construção de um perfil unitário de pedagogo que superasse a fragmentação vivenciada até então. Este trabalho teve como orientadora a Professora Maria Elisabeth Blanck Miguel, que assim como o professor Ricardo atuava no DEPLAE da UFPR.

O professor Ricardo atuava na UFPR desde 1992, predominantemente nas disciplinas relacionadas à Habilitação de Orientação Educacional. Pela designação da Portaria N.º 001 de 1993 passa atuar no “Grupo Articulador da Mudança Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR”. Ainda em 1993 inicia o Curso de Mestrado, e esta coincidência deve ter influenciado a escolha do seu objeto de pesquisa. Também coincidem o ano de defesa desta dissertação e a aprovação do novo currículo para o Curso de Pedagogia que aboliu as diferentes habilitações. Na sessão de agradecimentos do trabalho do professor Ricardo, figuram as professoras Acácia Zeneida Kuenzer e Lilian Anna Wachowicz, o que demonstra tanto o retorno da influência da professora Acácia nesta temática, percebida nos trabalhos defendidos em 1980, quanto a continuidade da participação da professora Lilian, que vinha trabalhando as questões do Curso de Pedagogia nos últimos anos.

Ao desenhar os caminhos da docência e da pesquisa no Setor de Educação em torno do questionamento ou da efetivação do currículo do Curso de Pedagogia é possível ver o desenho de grupos e redes de trabalho e inferir que os diferentes lugares de onde falam os sujeitos destes processos interferiu tanto nas ações institucionais como no posicionamento acadêmico dos mesmos.

3.1 REPRESENTAÇÕES, DIAGNÓSTICOS E DESEJOS

Com a Reforma Universitária, ao instituir Faculdade de Educação (em um primeiro momento) e em seguida o Setor de Educação, a UFPR, a exemplo do que acontecia nas demais IES do território nacional, realocou institucionalmente o Curso de Pedagogia. Se antes o curso estava situado no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, agora tinha-se um lugar próprio para a Educação na UFPR.

Meira (2014) ao analisar o discurso de transição do Curso de Pedagogia da estrutura das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL para as Faculdades de Educação na edição N.º 114 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) editada em 1969, ressalta que fazia parte do esforço discursivo de apoio à transição entre estas duas formações institucionais, a desqualificação das FFCLs e dos Cursos de Pedagogia por elas empreendidos, fazendo crer que a reformulação e a modernização deste era inadiável e imprescindível para o desenvolvimento do país.

O editorial [...] também se ocupa de caracterizar o Curso de Pedagogia como produtor de técnicos de educação com características não muito definidas que provocariam nos seus estudantes “indagações angustiantes sobre o que lhes reservaria o futuro, quanto ao exercício de uma atividade” em um mercado considerado como dos mais problemáticos. Os currículos deste curso também não estariam de acordo com as necessidades de uma sociedade em modificação, onde as meras informações não seriam suficientes. O retrato do contexto representa uma época caracterizada pela complexidade e pela multiplicidade de funções, num momento universitário de grandes expectativas, de conflitos e renovação cultural. (MEIRA, 2014, p. 6)

Se o antigo Curso de Pedagogia era representado como problemático, a nova configuração determinada pelo Parecer CFE n.º 252/69 não deixa o mesmo em posição mais confortável. Em 1976, para obtenção do título de Livre Docente em Educação na UFPR, foi apresentada pela Prof.^a Estela Okabayaski Fuzzii uma tese intitulada “O Professor do Curso de Pedagogia: uma reflexão sobre a formação do pedagogo e as exigências da Filosofia da Educação” orientada pelo Prof.^o Darci Ribeiro da Silva, diretor da Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, instituição que forneceu auxílio financeiro para a pesquisa. Na tese da professora Estela, o Curso de Pedagogia ministrado nas Faculdades de Educação é representado como igualmente problemático.

O alardeado círculo vicioso: “baixo-nível do alunado – fraco desempenho do professor – deficiente formação magisterial”, vem constituindo a tônica de discussões, declarações, estudos em vários setores: político-administrativo, econômico, sociológico, etc. Isto levou a autora do presente trabalho a uma postura reflexiva sobre a questão. Nesta chamou a atenção a “deficiente formação magisterial”, um dos componentes do círculo vicioso supre referido, e surgiu o interesse em perquirir uma das causas: o ensino superior. No caso em referência, salientam-se as Faculdades de Educação com seu curso de Pedagogia. Atuante nesta área de ensino, sentiu-se de perto as necessidades, as deficiências, as dificuldades, a carência de pessoal qualificado. E sob o ponto de vista de causa-efeito, esta situação assume uma perspectiva desalentadora se não se processarem iniciativas sócio-políticas convergentes com os anseios educacionais brasileiros. (FUZZII, 1976, p. 8)

Um dos objetivos da Tese de Livre-Docência defendida pela professora Estela era oferecer subsídios para a reformulação do Curso de Pedagogia e do curso de pós-graduação na área da educação. Desde 1974 a Professora Zélia Milléo Pavão coordenava um trabalho de pesquisa denominado: “Formação do Profissional de Educação na Universidade Federal do Paraná” (FUZZI, 1976, p. 9). Não há registro de que a professora Estela participasse desta pesquisa⁷⁶, que assim como a sua tese, punha em questão a formação de professores na UFPR. O retrato da nova configuração do Curso de Pedagogia expresso pela professora Estela era desolador:

Há muito a refletir e criticar na situação atual, pois o quadro docente atuante segundo a reestruturação do curso, implantada pela Resolução nº 2/69 não atingiu o nível de qualificação desejada, e, no entanto aquela estrutura do curso é hoje considerada obsoleta. Os professores que lecionam as disciplinas do **currículo proposto há seis anos atrás**, são constituídos de auto-didatas, poucos são os especializados e menos ainda os que cursaram pós-graduação. Ocorre a improvisação daqueles que preparam outros professores e especialistas em educação. Oriundo dessa problemática, há a considerar a política de pessoal docente, as prioridades, os textos legais que expressem realmente uma ideologia coerente com os imperativos educacionais da Nação. (Fuzii, 1976, p. 14 – grifos da autora)

Todavia, nestes 6 anos de experiências desde a implantação da nova estrutura do Curso de Pedagogia, as Faculdades ou Centros de Educação e Faculdades de Filosofia explodiram em cursos de plena e curta duração, como também a oferta de habilitações segundo o Parecer 252/69, ocorrendo casos em que muitos professores-alunos em curto período de tempo conseguiram cursar todas as habilitações que a escola oferecia: magistério, orientação educacional, supervisão escolar, etc. Há muito a analisar e refletir sobre a estrutura deste curso e a preparação que nele se dá. (Idem, p. 64)

O Curso de Pedagogia desde a sua criação no Brasil vem sofrendo revezes. De um lado pela ausência de precisão, quando de sua instalação: a Faculdade de Educação planejada foi instituída como Faculdade de Filosofia. Por outro lado, os cargos “técnicos de educação” que seriam ocupados pelos bacharéis, nunca vigorou realmente, limitando-se os licenciados a ingressarem no magistério do Curso Normal. Progressivamente ocorria a desvalorização do curso. A tentativa de revigora-lo foi a concessão do registro de professores não só nas matérias pedagógicas como em Sociologia, Psicologia, História, Filosofia e Matemática. Isto veio descaracterizar o currículo, fazendo do

⁷⁶ A pesquisa, coordenada pela Professora Zélia Milléo Pavão, teve a participação dos professores: Luiz Gonzaga Caleffe, Roberval E. Pereira, Roberto Didio, Maria do Rosário Knechtell, Niroá Glaser, Léa S. Bertish e Aparecida Ayaco Merishita. De acordo com os registros de produção docente presentes no processo de Pedido de Credenciamento do Curso de Mestrado, a pesquisa tinha como objetivos: 1) Identificar componentes de desempenho de profissionais da educação, em relação às necessidades da clientela do ensino de 1º e 2º graus. 2) Levantar e analisar as condições de desempenho do corpo docente do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. 3) Avaliar o produto do Setor de Educação da U.F.P. com base nas exigências mínimas requeridas para o exercício da docência nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. 4) Avaliar a adequabilidade dos objetivos do Setor de Educação da U.F.P. às exigências no ensino de 1º e 2º graus. 5) Avaliar a interação professor x aluno no Setor de Educação da U.F.P. 6) Avaliar a influência do exercício concomitante do magistério no desempenho de alunos que frequentam a última série dos cursos de licenciatura. (UFPR, 1976)

pedagogo um frustrado, concorrente com outros licenciados em disciplinas que ele não se via devidamente preparado. No magistério dos Cursos Normais, as vagas eram restritas; as poucas, eram preenchidas pela promoção gradual dos que já lecionavam sem curso superior. Apesar da situação desalentadora dos pedagogos, no processo de expansão do ensino superior brasileiro, também o Curso de Pedagogia “explodiu” em cada Faculdade de Filosofia que se instalava. Ocorreu em consequência a diplomação em massa de pedagogos, sem que no entanto houvesse mercado de trabalho. [...] Neste quadro de demanda ao curso, evidenciava-se a inadequação de preparo, quando começava-se a configurar o círculo vicioso da qualidade do ensino. Alunos recém-formados, iam ocupar vagas docentes nas Faculdades que se instalavam, sem experiência, com preparação sofrível, baseada em currículo vazio, desatualizado, inoperante numa sociedade que urgia pelo atendimento a problemas e necessidades de renovação global da estrutura sócio-econômica. (Ibidem, p. 87-88)

Nos anos que seguiram ao trabalho da professora Estela, as discussões sobre o Curso de Pedagogia cada vez mais se adensavam e outros retratos iam surgindo. O início do período produtivo do Curso de Mestrado em Educação do PPGE da UFPR potencializou, no espaço acadêmico, as possibilidades de representação sobre o Curso de Pedagogia por parte dos professores do Setor de Educação, diretamente quando discentes ou indiretamente quando docentes e/ou orientadores. Estas dissertações representavam a possibilidade de firmar, com a proteção do campo científico, diagnósticos das condições atuais do curso e projetos de novos modelos que indicavam os desejos de mudança.

O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo. Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas. (BOURDIEU, 2004, p. 21-22 – grifos do autor)

No campo científico, as relações de poder que interferiam na dinâmica do campo institucional não tinham o mesmo funcionamento. Críticas que seriam impossíveis entre colegas de trabalho, muitas vezes colocados assimetricamente nas relações institucionais, tornavam-se possíveis. No campo científico era possível inclusive a contestação do próprio trabalho, configurado a partir das normativas em vigor.

Para o estudo das representações firmadas, as dissertações selecionadas para esta pesquisa podem ser divididas em dois grupos: 1) as defendidas nos anos de 1980 e 1983 que estavam focadas principalmente no debate das habilitações do Curso de Pedagogia e, 2) as

defendidas nos anos de 1988, 1993 e 1997, que influenciadas pela abertura política e pelo debate da nova legislação nacional, agiam ou reagem frente as novas possibilidades de organização.

3.1.1 AS HABILITAÇÕES EM DEBATE

Nos Cursos de Pedagogia, as habilitações instituídas foram aquelas que implicavam no aproveitamento do pessoal docente, existente na ocasião em que a legislação em pauta entrou em vigor. Ao mínimo de qualificação docente, sem atendimentos às prioridades legais à área da Educação, organizou-se o Curso de Pedagogia com o mínimo de conteúdo e mínimo de duração exigidas pelo Conselho Federal de Educação. Iniciou-se uma “corrida às habilitações” com preocupação no título, comprometendo a qualidade do ensino: carência de espaço físico, elevação do número de alunos em classe, material didático e biblioteca precários, número insuficiente de professores qualificados e mesmo a título precário. A formação pedagógica, que teria a função de capacitar recursos humanos para educação, teve comprometido o cumprimento de suas finalidades. Os docentes que não estavam devidamente qualificados para novos desempenhos fizeram instalar o “marasmo pedagógico”. Os professores mais responsáveis esforçando-se por sair do conservadorismo, passaram a adotar o que chamavam de “dinâmica de grupo”. Isto porém, tratava-se de aulas em que utilizavam exclusivamente da técnica de “trabalho em grupo”, sem variações. O conservadorismo continuava a persistir. Os professores pós-graduados passaram a transpor os conteúdos, reproduzir textos utilizados em seus cursos, mas para os alunos da graduação. Estes sem os pré-requisitos necessários participavam de seminários abusivos. Terminologias específicas da disciplina eram memorizadas, empregavam-se muitas vezes sem entenderem o porquê, como e o para quê das mesmas. Dominavam e parafraseavam pensamentos isolados, sem contudo terem uma visão global, onde se insere aquilo que falam ou escrevem. Outros professores ainda, reduziram o curso num receituário pedagógico com distanciamento da práxis. Este quadro de passado imperfeito, continua um fato presente. (Fuzii, 1976, p. 88-89)

As diversas representações construídas sobre o novo modelo do Curso de Pedagogia indicavam que a operacionalização das mudanças determinadas pelo CFE não se processava com tranquilidade. A produção acadêmica do mestrado demonstraria que esta percepção desfavorável não iria abrandar no decorrer dos anos. As seis dissertações defendidas no ano de 1980 sobre temas relacionados ao Curso de Pedagogia também retratavam o mesmo de forma desfavorável. Considerando a aproximação de temas e enfoques, pode-se dividir as dissertações de 1980 em dois blocos: 1) dissertações orientadas ou influenciadas pelo Professor Lauro Esmanhoto; 2) dissertações orientadas ou influenciadas pelos professores visitantes – Louis Bruno Alcorta e Karl Michael Lorenz. O primeiro bloco compreendia os trabalhos dos professores Evaldo, Maria Dativa e Naura.

QUADRO 12 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1980/BLOCO 1

	CURSO DE PEDAGOGIA	CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
FERREIRA	<p>Ainda que sem intenção de aprofundamento, pode-se incluir no presente trabalho uma contribuição ao reestudo geral do curso de Pedagogia. Essa perspectiva é válida e talvez suscite uma angústia inquietante. Justifica-se a angústia pelo desgaste dos cursos de Pedagogia atualmente. (FERREIRA, 1980, p. 62)</p> <p>Embora admitindo-se o pressuposto da extinção consumada é muito importante um reestudo do rescaldo do Curso de Pedagogia, tal como é hoje, com suas Habilitações, seus problemas, sua inconsistência, suas crises. (FERREIRA, 1980, p. 64)</p>	<p>Entretanto, o que se vem notando, de fato, é exatamente a justaposição disciplinar, com algumas tentativas de articulação interna, em algumas entidades, sem a preocupação de formação profissional no seu sentido maior. A causa está, de modo geral, na pouca importância que se dá à sistematização das bases histórica, filosófica, científica e tecnológica necessárias à formação do educador de um modo geral. (FERREIRA, 1980, p. 15)</p>
GONÇALVES	<p>As Faculdades de Educação ou os Cursos de Pedagogia que possuem a Habilitação de Administração Educacional não ficaram imunes a este processo de alienação. Afinal, estão situados na mesma concreção histórica, sofrendo os influxos do mesmo contexto econômico, político e social e ainda dentro de uma Universidade Brasileira, que segundo Santos (1978), de 1968 para cá se afastou da discussão dos problemas nacionais, e que, segundo Gianotti (1978) é uma Universidade que não tem uma real utopia. (GONÇALVES, 1980, p. 74)</p>	<p>Não aborda especificamente.</p>
SILVA	<p>Concretizou-se, assim, a formação de profissionais técnico-administrativos da educação, por meio das “habilitações”, entre elas a de Supervisão Escolar (e não Educacional), para cumprir sua função de executora de diretrizes e decisões planejadas em outra instância, pelo desenvolvimento acurado de técnicas, procedimentos e processos de avaliação a serem aplicados no sistema. [...] Como ao nível de especialista poucos têm acesso, conforme mostra a pirâmide escolar brasileira, a organização revela, assim, sua característica de aparelho reproduzidor das relações sociais vigentes. (SILVA, 1980, p. 97-98)</p>	<p>Os verdadeiros problemas educacionais permanecem, pois, insolúveis pela universidade e, conseqüentemente, pelo Supervisor “Escolar” atuante, a partir da fixação de currículos nas habilitações, ficando definitivamente “cimentada” a reprodução das classes sociais e a satisfação das necessidades políticas e econômicas, a primeira, pela garantia da concretização dos fins propostos no centro, e as segundas, pelo aumento de “eficácia” do sistema, aumentando a produtividade pelo controle do trabalho docente que, dentro desse quadro, não exige formação muito apurada e, portanto, tem menor custo. (SILVA, 1980, p. 97-98)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Este grupo de dissertações representava o Curso de Pedagogia como desgastado, alienado e reproduzidor das relações sociais vigentes. O currículo do curso, enfatizado pelo professor Evaldo e pela professora Naura, era visto como uma justaposição desarticulada de

disciplinas que contribuía, pelo seu funcionamento, para a fixação das diferenças entre as classes sociais.

O professor Evaldo tinha como objeto o Estágio Supervisionado em Administrador Escolar (ESAE) e como referência a sua própria prática. Buscava a reflexão crítica acerca do Curso de Pedagogia, de forma a rever posições assumidas e sugerir reposicionamento do pensamento pedagógico, bem como indicar uma nova proposta metodológica. Como considerava o Curso de Pedagogia praticamente extinto devido às indicações do CFE de autoria de Valnir Chagas que propunham um novo modelo para a formação de professores – os estudos superiores de educação – que tinham como premissa formar o especialista no educador (SAVIANI, 2012, p. 47-48), propunha como alternativa o Educador-Administrador e uma proposta de estágio que integrava as diversas habilitações.

A intenção do presente trabalho é refletir sobre o sentido dessa prática educativa, tendo como ponto central uma concepção de Educação Brasileira e as possibilidades do Educador-Administrador como participante deste contexto. Possivelmente alguns aspectos dessa reflexão, podem gerar temas para futuras discussões quanto a uma *“filosofia de estágio integrado”* envolvendo todas as habilitações, que é a mais cara expectativa. À presente proposta é restrita ao âmbito do Estágio Supervisionado em Administração Escolar (ESAE) em virtude das limitações de conhecimento quanto aos conteúdos das demais habilitações. (FERREIRA, 1980, p. x - grifos do autor)

O autor via, da forma como estava configurado o ESAE junto ao Curso de Pedagogia, a dicotomia teoria e prática e a contradição entre o enfoque funcionalista e uma concepção de conhecimento baseada nas relações do homem com o mundo. Afirmava existir uma separação entre teoria e prática, que dava lugar ao verbalismo ou ao ativismo, que precisava ser superada no momento do estágio, uma vez que a escola era o “campo fértil” para o desenvolvimento da unidade teoria/prática. Sendo assim, propunha a utilização tática do estágio, firmado como estratégia pelos legisladores da educação.

A possibilidade que se apresentava era de se fazer com que os alunos pudessem viver concretamente os conteúdos desenvolvidos ao longo de sua formação. Desde o início a ideia central era aproveitar o dispositivo legal no sentido de um envolvimento dos alunos numa perspectiva pedagógica mais ampla e coerente com seu papel social e já tentando vivenciar a atuação futura do profissional-especialista. Em síntese, havia-se assumido a letra da Lei. (FERREIRA, 1980, p. viii)

A representação que o autor fazia do administrador escolar era muito desfavorável ao que o mesmo entendia como o modelo ideal de atuação:

No caso do administrador escolar, formado nas universidades, o conhecimento tem sido, até agora, desarticulado da realidade. Todo o conhecimento em Administração Escolar como produto teórico, tem sido oferecido por meio de uma educação livresca, que veicula teorias estrangeiras e que limita a possibilidade de confrontação do exercício profissional com o “*que fazer*” da Administração Escolar no Brasil. É um típico produto teórico que não tem surgido da abstração ativa. Desta forma, a Administração Escolar é influenciada por teorias modernizantes, sistematizantes e tecnologizantes (as quais pressupõem, no mínimo, certa homogeneidade sócio-econômica da realidade brasileira, sem uma análise crítica, sem um estudo de viabilidade junto às bases). Tal situação vem impedindo o comprometimento com o processo histórico e social que atrasa a presença e o desenvolvimento de uma administração escolar brasileira. Não se tem dado a devida importância ao fato de que os processos e métodos da Administração Escolar, usualmente inspirados em correntes exógenas e ideologias exóticas vêm, a maioria das vezes, provocar um desvio na interpretação do contexto escolar, entendendo-o como um elemento da realidade dada, sem a devida análise da totalidade em que se insere, esquecendo que essa mesma realidade é uma construção humana. (FERREIRA, 1980, p. 27)

Em oposição a este diagnóstico, o autor propõe que o administrador escolar funcione quase como guardião de um projeto emancipatório, o que demonstra o tom engajado dessa dissertação. A crítica ao currículo e a aposta no estágio como superação de uma educação livresca e a uma prática docente exclusivamente teórica, parece apontar para a percepção do autor de que o ambiente universitário era, neste momento, resistente a mudanças no sentido de uma formação mais crítica. O autor projeta para fora da universidade, no campo do estágio, a sua esperança em uma proposta de formação integrada e transformadora. Mesmo assim o autor reafirma a necessidade de modificações no currículo do Curso de Pedagogia e por consequência na própria estrutura em que está inserido e nos instrumentos que utiliza em seu trabalho.

Recomenda-se, com certa urgência, portanto, um repensar sobre a reestruturação que sofreram os cursos de formação de educadores e sua divisão em habilitações – que habilitam para um fazer específico – administração, orientação, supervisão, etc... como se a educação se resumisse, somente, em uma expressão técnica e não fosse, também um pensar crítico. A separação entre o saber e o fazer denota uma atitude funcionalista, portanto dicotômica com relação a realidade social. Esse repensar não quer eliminar o que se vem fazendo desde o início da reestruturação. É um repensar muito amplo e muito próprio de um esforço comum, sem tripudiar ou anular as teorias e práticas precedentes, mas assumi-las como contribuição à compreensão do processo histórico. Repensar, principalmente, no sentido de uma redefinição dos conteúdos e fins do Curso de Pedagogia como um todo, recuperar o sentido social da Administração da Educação, corajosamente, pondo em questão seu passado elitista e reacionário, assumindo os equívocos e descaminhos. Assim, constata-se que o ESAE, ao adotar um Modelo Funcionalista para uma análise da realidade escolar, fornece uma visão comprometida da realidade ao Administrador Escolar. Esse problema se

constitui numa tarefa urgente: rever o roteiro de estágio dentro de uma perspectiva mais voltada para a “*práxis*”. Essa revisão deve acontecer dentro de uma reflexão maior, em todo o curso de Pedagogia, envolvendo todo o pensamento acerca da educação brasileira contemporânea, com a humildade de quem quer procurar, sem arrogância de quem só admite acertar. (FERREIRA, 1980, p. 65 - grifos do autor)

Também tendo como tema a Administração Escolar, o objeto de pesquisa da professora Maria Dativa era a *práxis* da administração educacional brasileira, partindo da análise dos principais referenciais teóricos utilizados nesta área. A autora tinha como pressuposto que o trabalho no campo da administração educacional brasileira vinha produzindo resultados que desserviam à população brasileira, uma vez que serviam à falsificação e ao mascaramento das contradições da realidade.

O que se pode afirmar é que uma visão insuficiente e distorcida na análise da realidade educacional brasileira tem provocado o não-enfrentamento crítico dos problemas e de sua gênese. Na medida em que, através de uma percepção a-histórica e genérica da realidade, sejam enfocados os problemas, não é surpreendente que as soluções apontadas sejam inespecíficas, vale dizer, estrangeiras e importadas. (GONÇALVES, 1980, p. 78)

Neste sentido, é que a neutralidade aparente de certos procedimentos racionais pode e deve ser questionada. A burocratização e a apolitização nas questões educacionais constituem-se num par ideal. A neutralidade política sob o manto protetor da racionalidade técnica, só serve ao mascaramento de uma ação também política, ainda que não admitida e que sem dúvida só serve a determinados interesses que não são os da educação da maioria. (GONÇALVES, 1980, p. 79)

A assimilação acrítica da lógica empresarial e do quadro de referência funcionalista identificados na administração educacional é apontada pela autora também nos cursos de pós-graduação em educação, tanto na formulação como no tratamento dos problemas de pesquisa, o que comprometeria a produção acadêmica sobre o tema.

Assim, as dissertações do campo de administração educacional, quando fogem do legalismo (Cunha, 1978), falam em liderança, mudança, processo decisório, sociedades modernas, complexidade da organização escolar, relações interpessoais, etc., tratando toda este problemática como situada às vezes em lugar nenhum, portanto em qualquer lugar. Outras, para justificar seu caráter *científico*, se submetem à coleta e análise de dados empíricos, abordando a realidade sem que haja a percepção dos seus mecanismos e relações mais profundas, o que gera, por exemplo, a ideia de que, no uso de um questionário, o respondente, por ser o diretor da escola, exprima em suas respostas a realidade e não sua percepção do real, já orientada pelas diretrizes sobre o real emanadas do sistema de ensino (Mills, 1975). (GONÇALVES, 1980, p. 66)

A autora atribui como causa desta forma de atuar que merece a educação, o quadro conceitual e o “modo” de apreender e responder à realidade, que estão ao serviço de propósitos ideológicos. Afirma que o “discurso” ideológico traz consequências em variados aspectos da ação da administração educacional no Brasil, e ressalta a dependência dos paradigmas americanos de administração de empresas, que pareciam a ela, ser a característica mais fundamental das dissertações deste campo e dos trabalhos do DEPLAE da UFPR.

É preciso assinalar, entretanto, que este fato [lógica empresarial e os paradigmas americanos] não se constitui um privilégio do DEPLAE/UFPr. Ele é apenas, como se disse na Introdução deste capítulo, um exemplo significativo. Um esclarecimento: em 1978 e positivamente em 1979 os professores de Administração Educacional do DEPLAE/UFPr tentaram e têm conseguido reencontrar uma perspectiva crítica para seu trabalho, o que redundou na sua contribuição ao novo currículo proposto para o curso de Pedagogia da UFPr, contendo novas linhas programáticas para a habilitação de Administração Educacional⁷⁷. (GONÇALVES, 1980, p. 67)

As críticas ao formato do Curso de Pedagogia, dividido em habilitações não são literais, mas são facilmente percebidas. A Administração Escolar, assim como as outras habilitações, figura como um mecanismo tecnocrático e de burocratização da educação. O currículo seria, nesta perspectiva, um dos meios de garantir a efetividade desta estratégia. O DEPLAE da UFPR é citado como um exemplo da conformação da lógica empresarial, funcionalista e dos paradigmas americanos.

A fim de tornar claro e evidente o fato de que a lógica empresarial e o quadro de referências funcionalistas estão presentes nos programas das disciplinas específicas da Habilitação de Administração Educacional, anexamos a este trabalho os programas destas disciplinas (Anexo 1), utilizados até 1977 pelos professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná – DEPLAE. Como a autora do presente trabalho pertence desde 1970 ao grupo que no DEPLAE da UFPr que ministra as disciplinas da habilitação de Administração Educacional, é possível afirmar com total segurança que a lógica empresarial e os paradigmas americanos de Administração Educacional serviram como quadro teórico fundamental para a formação dos profissionais habilitados em Administração Educacional, de 1975 a 1977, o que facilmente pode ser constatado na leitura dos programas em anexo. (GONÇALVES, 1980, p. 75)

A explicitação da dinâmica funcionalista e de como as instituições podem ser funcionais ou disfuncionais em relação à sociedade ou a uma de suas partes poderia estar presente no

⁷⁷ Esta proposta de reformulação do currículo do Curso de Pedagogia a que a autora se referia não foi aprovada pelo Conselho Universitário da UFPR.

trabalho da professora Naura que traz, no próprio título, a pergunta: Supervisão Educacional: função ou disfunção?⁷⁸

O funcionalismo apoia-se numa analogia entre a vida social e a orgânica e, neste sentido, as instituições teriam funções que contribuíram para “a manutenção do sistema”. (Bruyne, 1977, p. 143). Os elementos podem ter uma ou várias funções e uma única função pode ser preenchida por variados elementos. As instituições podem ser funcionais ou disfuncionais com relação à sociedade global ou a alguma de suas partes. [...] No funcionalismo está clara a ideia de conservação da sociedade e, deste modo, a problemática da mudança está limitada à ideia de reestruturação dos elementos do sistema. A noção de “*disfunção*” indicando a perturbação ou desajuste de um elemento em relação a um sistema não permite questionar “*o princípio fundamental do equilíbrio social e portanto do consenso*” (Bruyne, 1977, p. 144). Assim, as “discordâncias estruturais” são sempre recuperadas num todo funcional e deste modo, contraditoriamente, a explicação da mudança é a descrição do *status quo*. (GONÇALVES, 1980, p. 38-39)

Coloca-se aqui o problema crucial a que este trabalho se propôs levantar: Qual é a função da SUPERVISÃO EDUCACIONAL no contexto brasileiro? Sendo função, ela está servindo o que ou quem? Que valores fundamentam sua ação? A função supervisora é meramente funcionalista, mecanicista? E se assim for, sua ação está em função de que produto? Ou se exerce como função neutra? Em termos políticos – de consciência de uma situação – a função supervisora identifica explicitamente, com clareza, os fins a que se propõe? Sua função é reflexiva, crítica ou especificamente técnica? É conservadora ou transformadora? Até que ponto a função supervisora é direcionada, aleatória ou criadora? (SILVA, 1980, p. 79)

A professora Naura tinha como objeto a função supervisora e a formação universitária deste profissional. Tomava como pressuposto que a Supervisão era configurada de forma técnica e sem consistência teórica, e que a mesma cumpria uma função política, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente. A autora afirmava que “a função supervisora é precipuamente política e que só o conhecimento de suas relações com o contexto social, político, econômico e educacional é que a explica e lhe dá “sentido””. (SILVA, 1980, p. 10)

A professora Naura imputava à Habilitação em Supervisão Educacional a falta de especificidade proveniente da inexistência de estatuto teórico próprio, o que a tornava controladora, meramente executora e impregnada pela ideologia do sistema:

⁷⁸ A dissertação da professora Naura foi publicada integralmente em 1981, pela Editora Vozes (Petrópolis), com o título: Supervisão Educacional – uma reflexão crítica. Em 1982 foi lançada a 2ª edição, o que indica a boa aceitação da mesma. A publicação toma o texto da forma como foi apresentado à banca de defesa, mas não faz referência ao mestrado em educação ou que trata-se de uma dissertação de mestrado. O sucesso editorial é confirmado, sendo que foi possível identificar a obra até a 14ª edição em 2009, com a autora usando o nome de Naura Syria Carapeto Ferreira.

O curso não possuindo Consistência teórica, é carente de uma visão sólida da realidade educacional brasileira. Em consequência, o Supervisor – formado tecnicamente – parte funcionalmente cego para detectar ou visualizar o contexto circunstancial onde vai atuar, preocupado em transmitir conteúdos e aplicar as técnicas aprendidas e que nada têm a ver com as necessidades daquela realidade em que se insere. Adestrado pela universidade ou pelos cursos de “reciclagem” e “especialização” para cumprir as funções pré-estabelecidas nos manuais de Supervisão Escolar e as diretrizes emanadas do Sistema, é – embora especialista – incapaz de poder interpretar, analisar e refletir criticamente o processo educacional, que não se realiza exclusivamente dentro da escola ou da sala de aula, mas no contexto societário. (SILVA, 1980, p. 105)

Esta configuração contrariava a forma como a autora concebia a educação. Para a professora Naura a educação era um ato político. Nas palavras da autora, a educação representa o “conjunto de elementos significativos, conscientes, expressos, optados, resultantes da relação indivíduo-sociedade e se destina à promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado” (SILVA, 1980, p. 13).

Silva (1980) classificava o sistema educacional em vigência como tecnicista, conformado de acordo com o modelo social, político e econômico vigente. O sistema educacional tecnicista estaria desvirtuando a verdadeira ação educativa, tornando-se disfuncional e anacrônico.

Coloca-se o relevante problema: se a SUPERVISÃO ESCOLAR está cumprindo as suas funções implícitas, isto é, decorrentes da política vigente como racional, funcionalista, tecnicista, ingênua, acrítica, direcionada, conservadora, executória, perpetuadora da estratificação social, caracteriza-se como FUNÇÃO em relação ao sistema e como DISFUNÇÃO em relação à educação. Porém, se a SUPERVISÃO se configurar como EDUCACIONAL, isto é, explicitamente, capaz de opção, percepção da realidade, como função política, reflexiva, crítica, consciente, assumida, inovadora, transformadora, decisória, libertadora, criativa, em todas as direções, pode-se considerá-la não uma DISFUNÇÃO, mas uma FUNÇÃO comprometida com a educação. Como superar essa dicotomia? A resposta se nos afigura fácil de ser dada: é uma questão de opção. (SILVA, 1980, p. 116 – grifos da autora)

Afirmava que o sistema educacional impunha modelos “substantivamente neutros, aplicados ingenuamente pelos educadores e mais especificamente pelos supervisores, na sua maioria completamente alienados da realidade da clientela e da situação real que deveriam atender” (SILVA, 1980, p. 45-46). Com esta afirmação, a professora se colocava numa posição explicitamente divergente do que estava posto nos outros trabalhos defendidos em 1980 sob influência dos professores visitantes provenientes de universidades norte-americanas.

QUADRO 13 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1980/BLOCO 2

	CURSO DE PEDAGOGIA	CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
RAMOS	Não aborda especificamente.	Para atender a toda esta nova perspectiva de atuação do especialista em educação, há necessidade de que sejam oferecidas oportunidades de aprofundamento e aperfeiçoamento aos egressos dos cursos de pedagogia que desejam abraçar a nova frente de trabalho. Os currículos de Pedagogia não atendem às necessidades de outro mercado de trabalho além do sistema de ensino formal, de acordo com o estabelecido pela Resolução n.º 2/69 do CFE em seu Art. 1.º. (RAMOS, 1980, p. 7)
MARANHÃO	Não aborda especificamente.	[...] os Órgãos responsáveis pela formação de Recursos Humanos e, em especial, de supervisores para atuarem nos níveis de macro e micro-sistema de ensino, defrontam-se com os problemas decorrentes da adequação dos currículos às presentes necessidades da sociedade, as quais influem no tipo de profissional a ser formado. (MARANHÃO, 1980, p. 3)
GLASER	A revisão da literatura mostrou que a Reforma não atingiu substancialmente a Formação Pedagógica, e que a formação dos professores nos cursos de Licenciatura tem sido considerada deficiente, inclusive com trabalhos que sugerem uma redefinição da Faculdade de Educação no âmbito da Universidade. (GLASER, 1980, p. 89)	As disciplinas pedagógicas são fundamentais na estrutura curricular do Setor de Educação, e pelo que se constatou há necessidade de se redefinir os currículos dos cursos de licenciatura. Parece que há um desperdício de recursos na área de formação de professores, havendo necessidade de estes profissionais de conscientizarem de sua função social <i>[sic]</i> . (GLASER, 1980, p. 89)

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos que compõem este segundo bloco de dissertações defendidas em 1980 não enfatizam o Curso de Pedagogia em suas argumentações, ou seja, não firmam nenhuma representação direta sobre o mesmo, no entanto demonstram um posicionamento dentro do cenário cambiante da formação de professores. O currículo do Curso de Pedagogia, por sua vez, era representado como insuficiente e deficitário em relação às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade. Quanto aos currículos das licenciaturas, postulavam que os mesmos também deveriam ser reformulados, evitando desperdícios e aproximando os profissionais de sua função social.

A professora Niroá, ao apontar como deficiente a formação nos Cursos de Licenciatura propõe a reinstalação da Faculdade de Educação no âmbito da Universidade. Desde 1973, com a criação do Setor de Educação, já não existia na UFPR uma Faculdade de Educação nos moldes

defendidos a partir de 1968⁷⁹, entretanto a evocação deste modelo era, para esta professora, coerente com o novo cenário que se desenhava. Na Faculdade de Educação, responsável pela formação pedagógica do conjunto das licenciaturas, poderia ser construído um novo cenário para esta formação dos profissionais da educação, inclusive prescindindo o Curso de Pedagogia.

A professora Corina, por sua vez, projetava para a pós-graduação a nova formação do especialista em educação, o que permitiria que profissionais formados em outras áreas, como por exemplo, administração de empresas, pudessem atuar como especialistas em educação. Neste sentido propõe uma nova especialidade: a Supervisão Educacional de Recursos Humanos.

A partir da conceituação de supervisão educacional de recursos humanos adotada neste estudo (apresentada neste capítulo) é possível visualizar-se a preocupação com a oferta de uma nova dimensão ao papel do especialista habilitado em supervisão para o âmbito de escolas e sistemas de ensino, mediante uma oportunidade de especialização em nível de pós-graduação. Desde o Parecer 252/69 do CFE e a Resolução n.º 2 anexa a este Parecer, a formação deste tipo de profissional vem sendo efetivada em curso de graduação em Pedagogia. Porém, o próprio texto da Resolução abre possibilidade de realização das habilitações pedagógicas em nível de pós-graduação. (A Resolução n.º 2 do CFE prevê, através do seu Art. 8.º item b, que as habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas: b) em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2200 (duas mil e duzentas) horas). (RAMOS, 1980, p. 6)

A professora Corina justificava sua proposta nas modulações que identificava no contexto sócio-educacional. As mudanças, para esta professora, provocavam a redução das oportunidades de trabalho no campo, ao mesmo tempo que possibilitavam novas frentes de trabalho fora do âmbito da educação formal. Sendo assim, defendia as empresas privadas como exemplo dos novos campos de atuação, através, principalmente, de seus departamentos de recursos humanos.

No que se referia a educação formal, a Professora Corina Ramos propunha remodelar a atuação do Supervisor Escolar, colocando como principal atribuição do mesmo o suprimento das deficiências técnico-pedagógicas do professor.

⁷⁹ Com a Reforma Universitária de 1968 institui-se no Brasil as Faculdades de Educação em substituição às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que até então abrigavam o Curso de Pedagogia e a formação pedagógica das Licenciaturas. A Edição de número 114 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, analisada no artigo de Meira (2014), dedica cinco artigos à defesa das Faculdades de Educação, sendo três deles assinados por renomados intelectuais da área: Anísio Teixeira, Newton Sucupira e José de Faria Góis Sobrinho. Na UFPR a Faculdade de Educação foi implantada na primeira versão da Reforma Universitária em 1970, mas três anos depois, com a nova revisão da estrutura organizacional, foi substituída pelo Setor de Educação.

Assim, em organizações da área de educação formal, o problema do desenvolvimento de recursos humanos adquire, cada vez, maior sentido devido à defasagem existente entre o que se ensina na escola e o que se necessita na vida. É urgente a necessidade de sanar essa situação (eliminar ou minimizar) a curto ou médio prazo, seus efeitos, mediante o aperfeiçoamento dos professores. Nas organizações escolares cabe à supervisão preocupar-se com este problema.” (RAMOS, 1980, p. 52)

O supervisor, formado em nível de pós-graduação, seria o responsável por compensar uma formação deficitária de professores em nível de segundo grau, pelo Curso de Magistério, ou em nível de graduação, nas diversas licenciaturas ou no novo modelo a ser instituído: os estudos superiores de educação.

A Supervisão Educacional de Recursos Humanos, proposta pela professora Corina, estaria voltada para a melhoria do ambiente de uma organização e para o desenvolvimento dos recursos humanos de qualquer tipo, contribuindo para a eficiência e eficácia da organização. Para além da utilização do modelo empresarial no contexto educacional, os educadores teriam nas empresas um novo campo de atuação.

O especialista em Supervisão Educacional de Recursos Humanos, que será caracterizado, mediante a definição de competências básicas no presente estudo, terá o perfil de um gerente, cujo termo possui maior tradição nos meios empresariais, e que está intimamente vinculado com o conceito do processo de Supervisão Educacional aqui estabelecido, uma vez que a ênfase nos dois processos é o homem. (RAMOS, 1980, p. 4)

O objetivo do trabalho da professora Corina era desenvolver na UFPR esta área de formação em nível de pós-graduação e formar o especialista em desenvolvimento de recursos humanos e educação permanente, para tanto seria necessário propor a caracterização deste profissional, determinar suas competências básicas, estabelecer um currículo e indicar os novos mercados de trabalho: “sistemas de educação formal, educação em organizações empresariais, agências de prestação de serviços que desenvolvem recursos humanos para outras organizações, sistemas de educação que atendem a setores determinados da economia e agências de educação de adultos.” (RAMOS, 1980, p. 11)

Tendo em vista estas necessidades, a professora elaborou uma matriz de competências com base em pesquisas bibliográficas e suas experiências progressas. Esta matriz deu origem ao instrumento de pesquisa encaminhado para apreciação de organizações formais e informais de ensino. Este instrumento foi chamado de “Opiniário”.

Após a elaboração da proposta de competências básicas para o supervisor educacional de recursos humanos, construiu-se um instrumento (questionário estruturado com escala de opinião) a fim de colher os pareceres de pessoas representativas de mercados de trabalho potenciais para esse profissional, ou seja: organizações e sistemas de educação formal, organizações empresariais dos três setores da economia, sistemas de educação não formal e agências específicas de treinamento orientadas para empresas de diversas naturezas.” (p. 180)

Na base desta proposta estava a convicção de que o mercado de trabalho ao Licenciado em Pedagogia seria ampliado significativamente. O treinamento de pessoal era considerado como um processo educativo que deveria ficar a cargo de profissionais com este espectro de formação. A educação era vista como um fator econômico que deveria “realizar a conexão entre a análise de suas necessidades e as necessidades de um previsível quadro ocupacional dentro da realidade prospectiva do momento histórico-social” (RAMOS, 1980, p. 37). Acrescenta ainda que,

O potencial de riqueza de um país envolve os recursos naturais (materiais) e os recursos humanos, sendo que estes últimos são de muita relevância devido à sua inteligência como fonte de poder, capaz de atuar sobre os recursos materiais, transformando-os. A educação consiste na força que pode desenvolver o homem que, por sua vez, pode atuar sobre os recursos materiais. (RAMOS, 1980, p. 30)

A concepção de desenvolvimento nacional era citada a partir do Manual Básico da Escola Superior de Guerra, que a autora relatava ser o adotado em todo o país: “O Desenvolvimento Nacional, em sua compreensão mais abrangente, consiste no desenvolvimento dos elementos básicos da nação, ou seja, desenvolvimento do homem, da terra e das instituições.” (RAMOS, 1980, p.32)

A autonomia entre a política e a educação devia ser mantida, ainda que as duas visassem o bem comum da sociedade e o desenvolvimento do indivíduo, não podendo haver entre ambas vínculo de causação, subordinação, ou determinismo. A Universidade deveria assumir as suas responsabilidades no desenvolvimento global, através do desenvolvimento de recursos humanos, em que consistiria a essência de seu fazer educação, e a educação para a competência seria o recurso que a mesma poderia utilizar “para assegurar aos cursos de formação profissional um caráter de vinculação com a realidade de fora do âmbito do sistema de educação formal.” (RAMOS, 1980, p. 104). Assim,

As empresas devem formar seu pessoal, numa dimensão humanística, sem considerar a pessoa apenas como um fator de produção, mas sim como um

“capital humano” (possível de ser investido), com suas potencialidades que poderão ser desenvolvidas para sua própria auto realização e para melhoria de desempenho no trabalho. Para que isso ocorra será necessário que a organização possua uma função prevista em seus quadros, que seja desempenhada por um profissional que aceite os princípios da educação permanente e acredite no processo de desenvolvimento de recursos humanos. (RAMOS, 1980, p. 41)

Terezinha de Jesus Batista Maranhão também traz à discussão em sua dissertação de mestrado o modelo baseado em competências para a formação de Supervisores Escolares, atribuindo a este trabalho uma tríplice dimensão: ensino, relações humanas e currículo.

Partindo da constatação de que havia carência de informações sobre as competências do supervisor escolar, a mestrandia decidiu elaborar um referencial que compreendia: conjuntos de habilidades, áreas de habilidades e competências supervisoras:

O Objetivo geral deste estudo é determinar competências importantes e viáveis aos supervisores para atuarem em nível de macro- e micro-sistemas de ensino. Para consecução desse objetivo maior foram formulados objetivos específicos: - elaborar um modelo teórico de competências para Supervisão Escolar, com base no referencial teórico adotado e na revisão de literatura; - validar, junto aos supervisores que atuam nos níveis de macro- e micro-sistema, as competências propostas pelo modelo; - analisar comparativamente os resultados sobre o grau de importância e viabilidade de cada competência. [...] No caso específico deste estudo, vislumbra-se a possibilidade de que algumas contribuições possam advir: a) aos órgãos normativos dos sistemas educacionais, subsídios que possibilitem orientar a institucionalização de um processo de formação de recursos humanos para a educação; b) à U.F.P., informações mais concretas sobre o tipo de especialista a ser formado, baseadas em evidências extraídas de uma realidade, onde atuam os egressos do Curso de Pedagogia, Habilitação em Supervisão Escolar; e c) aos supervisores escolares, informações para uma maior chance de instrumentalização das suas ações. (MARANHÃO, 1980, p. 3-4)

Para Therezinha a Supervisão, como um subsistema a serviço do sistema educacional, vinha se definindo lentamente em termos de reconhecimento e aceitação. As atribuições da Supervisão Escolar eram: o planejamento, a implementação, a orientação e a avaliação do ensino e currículo através de relações humanas. Nas palavras da autora: “[...] o propósito da Supervisão é a promoção do autodesenvolvimento das pessoas envolvidas no processo educativo e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento da sociedade.” (MARANHÃO, 1980, p. 77)

Ao se referir às questões relativas ao currículo, a mestrandia utilizava como base a Professora Nilcéa Maria de Siqueira Pedra e os autores americanos que a mesma tinha como referência: Beauchamp, Berman, Tyler, Feyereisen e Taba. No que diz respeito à análise do contexto e ao posicionamento frente a um estado autoritário, utiliza como referência a

Professora Acácia Zeneida Kuenzer Zung e o Professor Miguel Arroyo, demonstrando postura crítica e preocupação com a superação das práticas autoritárias e a vinculação das práticas da Supervisão Escolar às questões da realidade, sempre em mutação e permeada por problemas políticos, econômicos e sociais. É possível que o fato da autora não fazer parte do quadro docente tornasse o seu trabalho mais permeável às diferentes influências acadêmicas.

O trabalho da professora Niroá, por sua vez, tinha como objeto o currículo da Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura da UFPR, e buscava verificar, através de pesquisa junto aos alunos egressos, se esta formação era adequada à atuação profissional, bem como se houve alguma diferenciação na adequação desta formação após a Reforma Universitária.

Por isso, mesmo não tendo a pretensão de avaliar os currículos dos cursos de licenciatura, acreditamos que este trabalho pode ser importante para o diagnóstico de algumas variáveis da formação pedagógica que poderão fornecer subsídios para a execução, avaliação e, até mesmo, a eventual reformulação daqueles currículos, no Setor de Educação. (GLASER, 1980, p. 4 e 5)

A formação pedagógica era considerada como um conjunto de estudos e experiências formativas que possibilitavam ao licenciado criar situações didáticas para desenvolvimento da aprendizagem, dominando, além dos conteúdos, os “fundamentos científicos da relação docente-discente e da correspondente metodologia.” (GLASER, 1980, p. 21)

Com a utilização de questionários de conteúdos e de opinião para verificar o nível de preparo acadêmico dos licenciados e a satisfação frente a sua formação, a autora afirma, de antemão, que as questões propostas e elaboradas por professores da UFPR correspondem às necessidades profissionais dos egressos. O trabalho demonstra forte influência tecnicista e no instrumento de pesquisa observa-se uma orientação comportamentalista, no entanto no texto principal a autora não faz uma discussão epistemológica que demonstre a sua afiliação teórica.

Neste trabalho também é possível perceber a força motriz das normativas do CFE e do MEC para a reformulação das propostas de formação de professores.

Reconhecendo a importância dos cursos de Licenciatura o Conselho Setorial, em reunião de 29 de março de 1976, designou um grupo de trabalho para elaboração de um anteprojeto, com a finalidade de atender as indicações 68/75 e 70/75 do C.F.E. com referência a formação pedagógica para as licenciaturas e ao preparo de especialistas em Educação, na constante busca da melhoria dos recursos humanos e com vistas a sua inserção no mercado de trabalho. (GLASER, 1980, p. 29)

A Reforma Universitária também aparece como objeto de interesse, e a professora Niroá lamenta que a mesma não tenha sido devidamente implementada. Sua posição é favorável à Reforma, apontando o quanto a mesma foi acompanhada de expressivos investimentos.

A resolução 64.055/69 do CFE dispõe sobre a criação no MEC de um Grupo de Trabalho para acompanhar a implantação da Reforma Universitária, avaliar os resultados e sugerir medidas que assegurem sua eficácia. Neste mesmo ano (1969), 54.5% do orçamento do MEC foram investidos na educação superior, possivelmente na implantação gradativa da reforma do ensino universitário. Pode-se argumentar que, na década passada, houve um relativo superinvestimento no setor de educação superior. Até o presente momento, porém, pouco foi feito para avaliar a política estabelecida para a implantação da Reforma. (GLASER, 1980, p. 4)

A pesquisadora chega à conclusão de que a Reforma Universitária não afetou o desempenho dos egressos das licenciaturas no teste sobre conhecimento pedagógico, e tão pouco existe uma diferença entre os grupos de egressos que se graduaram antes da reforma e egressos que se graduaram depois da reforma, quanto às suas opiniões sobre as licenciaturas cursadas.

Os dados da análise demonstraram que os egressos da Área IV (Pedagogia) possuem opiniões significativamente mais positivas em relação à formação pedagógica do que os de outras áreas. Isto pode ser justificado pelo fato de o Curso de Pedagogia ser realizado predominantemente no Setor de Educação. Percebe-se que os alunos que procuram o Curso de Pedagogia, ou qualquer de suas habilitações, já se encaminham a ele sabendo que sua atuação será como professor ou técnico em educação; assim, sua atitude é favorável e receptiva em relação à sua opção, ao passo que os demais fazem a Licenciatura como uma imposição legal, para o recebimento do diploma, uma vez que não existe mais só o Bacharelado.” (GLASER, 1980, p. 87-88)

O que depreende-se deste trabalho é o fortalecimento dos conteúdos e dos referenciais de orientação tecnicista, behaviorista e comportamental que compõem a formação pedagógica naquele momento, seja no Curso de Pedagogia ou em outra licenciatura. A autora questiona se de fato os estudantes se apropriavam destes referenciais, o que seria medido por um teste de múltipla escolha e se o mesmo estaria satisfeito com esta formação em sua atuação profissional. O fator que é investigado como passível de ter operado uma mudança, tanto no desempenho como na satisfação destes estudantes egressos, é a Reforma Universitária.

Ao finalizar a análise das dissertações defendidas em 1980 é possível classificar estes trabalhos, de acordo com o posicionamento de seus autores, em dois grupos distintos que, ao mesmo tempo em que compartilhavam vários referenciais entre si, opunham-se em vários

aspectos ao outro grupo estabelecido: 1) grupo formado pelos professores Evaldo Antônio Montiani Ferreira, Maria Dativa de Salles Gonçalves e Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva; 2) grupo formado pelas professoras Corina Lúcia Costa Ramos, Niroá Z. R. Ribeiro Glaser e pela mestranda Terezinha de Jesus Batista Maranhão.

Em 1983 novamente tem-se um número significativo de dissertações defendidas. Os quatro trabalhos de 1983 podem ser divididos em dois blocos: o primeiro composto por um trabalho que também investigou a percepção dos alunos egressos, desta vez em relação ao Curso de Pedagogia da UFPR e, o segundo, composto por três trabalhos voltados à Habilitação em Orientação Educacional.

O trabalho da Professora Evelcy Monteiro Machado representa de forma privilegiada o momento que vivia o colegiado do Curso de Pedagogia da UFPR que, impulsionado pelo movimento nacional, vinha, desde a proposição do Curso Superior de Educação e da não aprovação do novo currículo em 1980, discutindo uma nova configuração que contemplasse também a formação em nível superior de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. O recorte de pesquisa estabelecido pela professora Evelcy deu voz aos alunos egressos para que expressassem a sua opinião sobre o curso e a conclusão foi que os mesmos consideravam o currículo do Curso de Pedagogia inadequado à realidade do mercado do trabalho pedagógico.

QUADRO 14 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1983/BLOCO 1

	CURSO DE PEDAGOGIA	CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
MACHADO	<p>“Do estudo da evolução histórica do Curso de Pedagogia desde sua organização em 1931 até os dias de hoje, pode-se inferir que: 1) desde o início houve imprecisão quanto à definição das funções do pedagogo; 2) as mudanças ocorridas no curso refletem posicionamentos políticos, sócio-econômicos das diferentes épocas; 3) a legislação não tem amparado a formação e atuação do pedagogo; 4) persiste a indefinição do mercado de trabalho real do pedagogo; 5) o mercado de trabalho potencial sempre existiu, mas a preocupação em melhor explorá-lo é recente e ainda incipiente; 6) a formação do professor para as séries iniciais do 1º grau –antigo primário –, a nível superior, solicitada desde a organização do Curso, ainda não se efetivou; 7) com mais de 50 anos de existência do Curso, ainda não foram solucionadas dicotomias entre a formação do professor e a do técnico, entre a teoria e a prática; 8) pelas diversidades políticas, culturais, econômicas e sociais, não podem mais ser aceitos “padrões nacionais” centralizadores, para resolver problemas da educação local. Há que rever, portanto, toda a política educacional.” (MACHADO, 1983, p. 37-38)</p>	<p>“A pesquisa revelou, ainda, que na percepção dos alunos egressos do Curso de Pedagogia da UFPR as mudanças ocorridas, resultantes de três legislações, não foram suficientes para solucionar os problemas apontados como relevantes para a formação do profissional em Educação, desde a criação do Curso. Considerando tais posições e a metodologia da pesquisa exploratória, pode-se definir como hipótese básica para estudos posterior a seguinte: O Curso de Pedagogia da UFPR está inadequado quanto à formação profissional que oferece e à realidade do mercado de trabalho pedagógico.” (MACHADO, 1983, p. 93)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A representação que a autora firma sobre este curso, antes mesmo de apresentar e discutir os resultados da pesquisa, retrata um curso impreciso em seus objetivos de formação, vulnerável aos diferentes posicionamentos políticos e sem clara definição do mercado de trabalho.

Os estudos que vinham sendo realizados no Setor de Educação sobre o Curso de Pedagogia refletiam um movimento geral, o que pode indicar que esta insatisfação com os contornos do curso não se restringia a comunidade acadêmica da UFPR.

O momento atual tem se caracterizado pela participação de educadores, alunos, legisladores e elementos da própria comunidade em reflexões, análises e propostas de redefinição do Curso de Pedagogia. A formação de educadores que atendam tanto aos interesses do indivíduo quanto aos da sociedade tem sido um dos temas constantes nos debates. (MACHADO, 1983, p. x)

Um clima de expectativas e de indagações sobre os novos rumos a serem seguidos pelo Curso de Pedagogia, a nível nacional, tem envolvido professores, alunos e em alguns casos a própria comunidade. Muitas instituições de ensino superior iniciaram um processo concreto de propostas de reformulação para seus cursos de Pedagogia e Licenciatura, responsáveis pela formação do educador. (MACHADO, 1983, p. 34)

Entre os problemas identificados, a autora destacava a educação tecnicista, que era vista como inadequada às aspirações da sociedade brasileira, a importação de modelos estrangeiros para a resolução de problemas da educação nacional, e a implantação autoritária de reformas: “a legislação é inconsistente para resolver por si só os problemas, da mesma forma que modelos centralizadores e importados são inoperantes.” (MACHADO, 1983, p. 3)

As críticas poderiam tanto ser causa como efeito das transformações em curso nos processos de formação de professores em nível superior. Em resumo, a autora apontava como principais indicativos de mudança: a extinção da formação de docentes para o magistério, uma vez que a formação de professores se daria no ensino superior, com a abolição dos cursos de formação para o magistério em 2º grau; formação de especialistas inicialmente em cursos de licenciatura plena e a longo prazo toda a habilitação técnica em cursos de mestrado.

A pesquisa permitiu fazer algumas considerações quanto ao perfil dos egressos do Curso de Pedagogia: são na maioria mulheres que não consideram as características profissionalizantes na escolha do curso, sendo a procura pelo mesmo justificada por interesses pessoais genéricos. Na percepção do egresso as contribuições mais significativas do curso referem-se aos conhecimentos adquiridos em Psicologia Educacional.

Reafirmam que as desvantagens do salário do professor são compensadas com a duração das férias e a exigência de uma jornada menor de trabalho diário. Assim, as mulheres casadas e com filhos podem trabalhar meio expediente sem prejudicar a organização familiar. [...] Esse fenômeno de acomodação do egresso do Curso de Pedagogia frente a uma profissionalização parece estar mais diretamente ligado ao papel assumido pela mulher como força de trabalho, do que a características profissionalizantes do curso. [...] Em consequência, a mudança da participação da mulher no trabalho somente poderá ocorrer com a transformação da estrutura de dependência econômica. (MACHADO, 1983, p. 55)

Observa-se que o egresso gostou do Curso mais por motivos pessoais. Os motivos pessoais, identificados em respostas tais como “satisfação pessoal”, “crescimento e enriquecimento como pessoa”, “preparo para a vida”, “descobrir-se”, surgem como única referência ou acompanhados de outros. Esses outros motivos referem-se à formação que o Curso proporciona em termos de conhecimentos gerais, fundamentação para a ação, formação profissional ou aperfeiçoamento. [...] Essas respostas nos levam a supor que se os motivos para o ingresso no Curso de Pedagogia já não foram em sua maioria o profissionalizar-se, o Curso, por sua vez, também não conseguiu

esse intento. É percebido como um curso que dá satisfação e realização à pessoa, que enfatiza generalidades, independentemente de formação profissional. (MACHADO, 1983, p. 57)

A ênfase profissionalizante, durante o Curso, tem sido insuficiente para desenvolver nas alunas um processo pessoal de profissionalização segundo as exigências do mercado de trabalho e persiste a indefinição das funções do pedagogo e de seu mercado de trabalho real. O mercado de trabalho pedagógico encontrado pelos egressos participantes deste estudo não corresponde às habilitações atualmente oferecidas pelo curso.

A habilitação mais solicitada, Orientação Educacional, parece servir apenas como intermediária entre os interesses pessoais e a possibilidade de realização posterior no magistério de 1º grau. Essa realização, com a atuação nas séries iniciais e na pré-escola, torna-se mais perceptível quando os entrevistados afirmam não saber se existem ou não vagas para orientadores no mercado de trabalho. Eles nem sequer procuraram informar-se. Teorizam, entretanto, que estão insatisfeitos com o mercado de trabalho existente, mas na realidade estão apenas aguardando concursos públicos para efetivarem suas funções de professor de 1º grau, com remuneração correspondente à de formação superior. (MACHADO, 1983, p. 55)

Os alunos egressos sugerem modificações à metodologia de ensino/aprendizagem e de avaliação e a relação equilibrada entre teoria e prática. Os estudantes viam a avaliação como complacente, pouco criteriosa e difusa em trabalhos em grupos, que predominavam entre as estratégias de ensino.

O aluno responsável supera as barreiras do controle através das notas, porém, na percepção do egresso, o aluno que vai à faculdade em busca de status ou lazer depende de critérios claros e pré-estabelecidos para produzir um mínimo. Em resumo, na percepção do egresso, critérios de avaliação bem definidos e coerentes representam um dos fatores que podem auxiliar o processo de profissionalização do pedagogo.” (MACHADO, 1983, p. 67)

Os egressos valorizavam pouco as disciplinas específicas das habilitações, até porque não estavam atuando neste mercado, e em contrapartida consideravam insuficientes as disciplinas voltadas para o Magistério de 1º grau: Metodologia de Ensino de 1º grau e Prática de Ensino para o 1º grau.

Muitos deles afirmaram que o desconhecimento da realidade faz com que abandonem as informações recebidas no Curso e sigam a maneira de agir e as fórmulas prontas de professores mais velhos das escolas, que tiveram suas experiências bem sucedidas. Essa insegurança faz com que perpetuem a ação educativa que se vem realizando, por receio de inovar e não ter êxito. Apesar

da insegurança que sentem, não recorrem a seus colegas de profissão, os Supervisores, responsáveis pela coordenação do trabalho do professor, para não tornar pública a sua inexperiência. (MACHADO, 1983, p. 73)

Dois egressos afirmam que lhes faltou desenvolver habilidades didáticas para atuar em sala de aula. Uma das respostas dispensa comentários: “Olhei para as crianças e me perguntei: - o que faço com elas? – A verdade é que eu não sabia mesmo o que fazer. (MACHADO, 1983, p. 74)

A demanda pelas novas habilitações – Pré-Escola e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau – era confirmada pela pesquisa da professora Evelcy. A maioria dos egressos almejava, com estas habilitações, ingressar como docentes nas instituições educacionais públicas e receber remuneração compatível com o nível superior cursado. Com relação ao trabalho dos “especialistas” percebe-se a tendência para a integração entre as diferentes habilitações, uma vez que no campo profissional, a divisão realizada em nível acadêmico, nem sempre podia ser aplicada. Ao fim, percebe-se que a maior cobrança dos alunos egressos, era a coerência entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho, mas também a coerência entre o discurso e as práticas dos professores. Os egressos percebiam uma polarização no posicionamento dos professores entre visão humana e visão crítica da educação, e então:

Sugerem que o Curso apresente uma “linha definida”, e se isso não for viável que seja definida então a “linha” adotada em cada disciplina e explicitada ao aluno. Devido à grande diferença entre as ideias apresentadas e defendidas pelos professores em sua ação pedagógica, o egresso sugere que se deve “tornar o Curso coerente com as ideias que prega”. Observa-se, contudo, que para alguns o Curso enfatiza a visão humana ou a visão crítica. (MACHADO, 1983, p. 80)

QUADRO 15 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1983/BLOCO 2

	CURSO DE PEDAGOGIA	CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
SPONHOLZ	<p>“Perdura, nas instituições brasileiras, entre docentes de Pedagogia, o conceito de que criatividade pedagógica é privilégio de poucos, assim como algo místico. Existe grande valorização pelo que já existe impresso. Este grande defeito dos docentes pode vir acarretar, no futuro especialista, a crença de que pode dispensar-se do esforço de descobrir soluções novas e a esperança ingênua de encontrar modelos como guias de ação.” (SPONHOLZ, 1983, p. 29)</p> <p>“Observa-se que a falta de estrutura sólida dos cursos de Pedagogia e o despreparo de seus docentes, pode ser responsável por falhas na elaboração de currículos e de programas de formação de Orientadores Educacionais.” (SPONHOLZ, 1983, p. 32)</p>	<p>“Verifica-se em relação à formação do pedagogo, incluindo a do Orientador Educacional, uma tendência para que o currículo assuma um caráter globalizador, que envolva metas relacionadas ao desenvolvimento pessoal do estudante e à compreensão da realidade concreta em que vive e a instrumentação própria para que se localize no mundo do trabalho.” (SPONHOLZ, 1983, p. 31)</p>
BAUMEL	<p>“A constatação imediata que se faz em relação ao Curso de Pedagogia se configura na sua estrutura tecnicista – a força do curso está na instrumentalização técnica do profissional face às exigências da escola, com sua diversidade de tarefas – o que traz uma decorrência contrária: o enfraquecimento dos conteúdos ligados à Educação, em um contexto de atualidade e de análise crítica da realidade social.” P. 37</p> <p>“... na atual conjuntura do Curso de Pedagogia, generaliza-se uma visão desintegrada da educação. Não se instrumentaliza os profissionais da educação a refletir sobre a educação como postura do homem em uma sociedade, com destino e duração, com momentos históricos a exigir o repensar da ação dos próprios cidadãos, e, principalmente, a refletir sobre as relações processadas na sociedade, relações essas refletidas na escola-instituição representativa daquela.” (BAUMEL, 1983, p. 38)</p>	<p>Não aborda especificamente.</p>
CORTÉS	<p>Não aborda especificamente.</p>	<p>“Um amplo domínio de conteúdos, considera-se importante e necessário, mas não o suficiente a considerar-se na forma como os mesmos foram assimilados, ou como foram selecionados, necessitando também a presença de um desenvolvido senso crítico, no qual a atitude questionadora, reflexiva e crítica, se faz acompanhar de uma constante e permanente auto-crítica.” (CORTÉS, 1983, p. 86)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda que não fique claro o que estes profissionais julgavam ser uma visão humana, a visão crítica vinha sendo difundida por diversos pensadores da educação no decorrer das décadas de 1970 e 1980. O segundo bloco de dissertações defendidas em 1983 estava voltado à habilitação em Orientação Educacional, onde as discussões voltadas à uma visão crítica da educação não tinham uma grande influência.

Nas dissertações defendidas pelas professoras Lealis Baby Sponholz, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel e Theresinha Azevedo Cortés as representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia tomam formas bastante distintas. A professora Lealis representa o curso como deficiente, pela falta de estrutura e preparo do corpo docente e atribui ao mesmo a responsabilidade pelos problemas identificados na formação do Orientador Educacional dissociando a formação geral em Pedagogia da formação do especialista em Orientação Educacional, ou seja, para ela o Curso de Pedagogia deixava pior a formação do Orientador Educacional. A professora Roseli, por sua vez, ao analisar o Curso de Pedagogia representava o momento atual do mesmo como tecnicista e desvinculado da realidade social. A professora Theresinha não se referia ao Curso de Pedagogia como locus de formação do Orientador Educacional, ou seja, com a falta de representação do mesmo em seu trabalho, a autora fazia-o parecer inexistente.

O trabalho da professora Lealis tinha como objetivo verificar a relação entre os programas de ensino das disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e as dissertações de mestrado, concernentes à Orientação Educacional.

Tinha como premissa que era na disciplina de Princípios e Métodos de Orientação Educacional (I, II, III) que de fato era formado o Orientador Educacional, e desconsiderando o currículo do Curso de Pedagogia como um todo, projetava nesta disciplina seus desejos de aperfeiçoamento impulsionado pela produção científica.

O presente estudo considera a premissa de que a tarefa primordial dos programas de ensino consiste em trabalhar conteúdos programáticos que possibilitem uma efetividade profissional e que satisfaçam aos objetivos da Orientação Educacional, ou seja, que sirvam de instrumento auxiliar para solução de problemas da realidade. A tarefa das pesquisas na área, por sua vez, responde ao mesmo tipo de problemática, em outra dimensão, pois facilita a elaboração de soluções, para que o corpo de conhecimentos da determinada área sejam mais amplos e realísticos. (SPONHOLZ, 1983, p. 7)

As instituições formadoras não podem oferecer um ensino baseado em pressupostos e teorias parciais e limitadas, que demonstrem apenas certos aspectos de uma determinada realidade. Faz-se necessário, uma estreita ligação entre os programas de formação do Orientador Educacional e a comunidade científica, ou seja, com as pesquisas dessa área, a fim de receber

reforços e informações necessárias à iniciação, manutenção e renovação de seu corpo de conhecimentos. (SPONHOLZ, 1983, p. 6)

A autora admitia a importância dos cursos de formação profissional para a atividade do Orientador Educacional, mas cogita, com base legal, que esta formação aconteça em outro contexto, que não o do Curso de Pedagogia. É possível perceber que a autora considerava que a formação em Orientação Educacional estava no Curso de Pedagogia, mas não era própria do Curso de Pedagogia.

Em relação aos dispositivos legais, a formação do Orientador Educacional no Brasil pode ser conseguida em curso de pós-graduação e de graduação, com as seguintes peculiaridades: a) a título de pós-graduação em Orientação Educacional, para o qual poderão candidatar-se licenciados de vários cursos superiores; b) de graduação, dentro de um curso específico, o de Pedagogia, com a característica de uma habilitação do mesmo, conforme estabelece o Parecer 252/69 do CFE. (SPONHOLZ, 1983, p. 25)

Pensando desta forma, os planos de ensino são considerados de grande importância, uma vez que representam o lugar do posicionamento tático em um contexto de grandes disputas. A autora reporta a ação do currículo para os programas, onde os professores podem atuar com liberdade, e parece incentivar esta tática junto às estruturas fechadas dos documentos curriculares.

A operacionalização do curso prevê disciplinas determinadas, sistematizadas através de programas de ensino. Estes programas de ensino possuem metas específicas, das quais decorre a definição dos objetivos que orientam a seleção de seus conteúdos, bem como a escolha de métodos e instrumentos de ação. A expressão do conteúdo programático dá-se na forma do conjunto da matéria instrucional, isto é, corresponde à especificação dos assuntos. (SPONHOLZ, 1983, p. 31)

Deve-se evidenciar que se faz necessária uma concentração de esforços por parte dos docentes que ministram a habilitação de Orientação Educacional para que haja, através da revisão crítica da matéria concernente à área, um processo de enriquecimento e realimentação dos conteúdos enfocados. Esse processo deve oportunizar o aprofundamento dos embasamentos teóricos e as diretrizes práticas da referida área, em todas as suas dimensões, permitindo uma visão teórico-prática atualizada e prospectiva para o futuro profissional. [...] Ao contrário do que se espera, no entanto, tudo indica que na maioria das instituições formadoras, os conteúdos são muito estáveis, isto é, repetidos por muitos períodos letivos, sem sofrer alterações, sem uma explicação válida para tal procedimento.” (SPONHOLZ, 1983, p. 3)

Portanto, é necessário que os professores renovem continuamente seus programas e busquem os métodos mais adequados para a preparação do futuro profissional da Orientação Educacional. O programa de estudos deve ser

suficientemente flexível e dinâmico, para permitir revisões e adaptações à medida que o aumento do conhecimento do campo profissional as requeiram. Evidencia-se, pois, que compete aos docentes do curso de Orientação Educacional dinamizar, coordenar e reformular, numa síntese, a obra integrativa que o currículo se propõe a desenvolver. (SPONHOLZ, 1983, p. 30)

Desta forma a autora atribui ao professor as principais responsabilidades sobre o currículo, minimizando a importância das estruturas coletivas: Instituição de Ensino Superior (IES), Órgãos Colegiados, Setores e Departamentos. A orientação sobre os rumos da formação profissional viria das atividades de pesquisa, que deveriam primar pela neutralidade científica.

Conclui-se, portanto, que a pesquisa educacional não é diletantismo, nem mera curiosidade, mas é uma atividade indispensável para orientar a tomada de decisões. A pesquisa educacional deveria embasar toda a política educacional, tornando-se ajustada à realidade, bem como alicerçar as definições a nível de microcurrículo, permitindo mais consistência ao mesmo. Quando esta convicção existir, a pesquisa educacional estará, então, realmente valorizada e cumprindo sua finalidade e os sistemas educacionais mais simplificados e objetivos, calcados nas características próprias de certo tempo e espaço. (SPONHOLZ, 1983, p. 39)

Alerta-se também para o problema de que as pessoas que se envolvem em pesquisa educacional têm que evitar que suas preferências intelectuais transpareçam na temática dos estudos. A pesquisa educacional não pode se tornar comprometida pela filiação do pesquisador a certas instituições, ou pela formação dos mesmos por certas universidades, ou, ainda devido certos modismos que orientam o trabalho acadêmico. Observa-se que nenhuma pesquisa pode ser realizada sem o processo prévio de levantamento das informações existentes sobre o assunto. Estas informações são obtidas, via de regra, em bibliotecas atualizadas, recurso imprescindível ao pesquisador, encontrado em apenas alguns centros regionais privilegiados. (SPONHOLZ, 1983, p. 47)

A dissertação da professora Lealis reconhece que o profissional da Orientação Educacional é um educador e que sua formação deve ser integrada às questões educacionais de ordem geral, mas ressalta que o mesmo tem um estatuto profissional próprio, reconhecido pela Lei 5564/68. Percebe-se que tanto a Administração quanto a Orientação Educacional, que têm um histórico de formação anterior à sua integração ao Curso de Pedagogia, produzem uma identidade profissional mais fortemente relacionada à função especializada.

A professora Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel tinha por objeto a identidade profissional do Orientador Educacional. O objetivo do seu trabalho era investigar se os egressos do Curso de Pedagogia habilitados para o trabalho em Orientação Educacional definiam a sua identidade profissional como educadores ou como especialistas em educação. Para esta

professora, a formação do educador era a base da formação do especialista, o que refletia as discussões em andamento no cenário nacional e a defesa que o MEC e o CFE vinham fazendo desde a proposição do pacote de indicações do conselheiro Valnir Chagas.

A Orientação Educacional – habilitação específica do Curso de Pedagogia – teve tratamento “*especial*” na legislação de ensino brasileiro. Dessa situação privilegiada, deduz-se que, os profissionais orientadores “*se voltam para a defesa da própria profissão*” (Pimenta, 1979). De outro lado, se o curso de Pedagogia sofre críticas, é inevitável para essa especialidade, escapar também a esse contexto. Surge, então, uma questão preocupante: como pode o Orientador contribuir para a transformação de uma estrutura social? Parece estar a resposta, consubstanciada, fortalecida na formação do educador. (BAUMEL, 1983, p. 39)

A autora apontava que a prática de orientação podia dar-se em duas perspectivas: 1ª) visando o ajustamento social com ênfase na dimensão técnica e com dicotomia entre teoria e prática ou; 2ª) voltada a transformação social, agente de mudanças, fazendo análise objetiva, científica e crítica do sistema educacional e social vigente. Na segunda opção o trabalho estaria relacionado às dimensões sócio-cultural-políticas da educação e buscaria a integração entre teoria e prática.

Percebe-se que a professora Roseli configura claramente um quadro de oposição binária entre duas possibilidades de configuração deste trabalho, sendo a segunda forma desejável e a primeira a que estava sendo praticada naquele momento, o que apontava a necessidade de mudanças.

Observa-se que há, então, necessidade de se repensar o significado da orientação – no seu conceito e, na sua prática. Dessa forma, é possível se delinear uma atuação profissional do educador-orientador, crítico, atento ao contexto de atuação, adequando seus instrumentos a esse próprio contexto e suas solicitações. (BAUMEL, 1983, p. 55)

A perspectiva reducionista do tecnicismo daria à formação do técnico ou especialista um caráter de aquisição de habilidades restritas que visavam a operacionalização do processo educacional e, esta formação influenciaria diretamente na conduta profissional do mesmo.

A conduta profissional do Orientador decorre das expectativas e de sua maneira de ser, individual. As expectativas do Orientador sobre o que ele pode ser, profissionalmente, são condensadas, também, na sua formação acadêmica. Assim, os papéis de expectativa do Orientador são delineados pelo seu curso de formação. (BAUMEL, 1983, p. 71)

A atividade de orientação educacional poderia tomar três caminhos: voltar-se para o ajustamento do indivíduo à escola e ao seu meio social, configurar-se como um serviço prestado ao indivíduo aluno ou, aproximar-se da atividade educacional. O educador, para Baumel (1983), era mais que um técnico bem instrumentalizado, era “uma pessoa com capacidade e habilidades de posicionamento diante do fato educacional.” (BAUMEL, 1983, p. 33)

Daí que, o educador pode ser instrumentalizado para proceder análise do processo social brasileiro e, essencialmente da sua realidade imediata. Se houver essa formação, pode-se esperar do educador, uma visão global do trabalho que ele realiza ou ajuda a realizar e, não, uma visão “*compartmentalizada*” de seu domínio e competência em técnicas e instrumentos restritos a sua área de atuação. (BAUMEL, 1983, p. 34)

O educador é o profissional que deve ter sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e para as exigências do contexto educacional da realidade brasileira. É o profissional competente no trato das questões da Educação, com genuínas preocupações nesse campo, procurando formas e alternativas adequadas face às constantes indagações da sociedade. (BAUMEL, 1983, p. 7-8)

Seguindo a linha de formar o especialista no educador, a autora propõe o termo educador-orientador ou educador-especialista como uma saída conciliadora entre a dicotomia atuação técnica X atuação política. Com esta solução não seria necessário descartar nenhuma das alternativas, posto que “alguns pontos podem ser relevantes à formação do educador-orientador, se há aceitação do treinamento de habilidades paralelo ao desenvolvimento de uma consciência crítica, como assim o exige o papel de educador.” (BAUMEL, 1983, p. 55)

Na apresentação dos resultados da pesquisa, relatou que a maioria dos egressos julgava necessário ao Orientador Educacional o desenvolvimento de uma visão política sobre a realidade: “Os Orientadores Educacionais consideram “*importante*” a formação de um profissional da Educação, crítico, ativo e, atualizado quanto à realidade imediata. Essa formação deve abranger uma fundamentação teórica em equilíbrio com a instrumentalização em técnicas.” (BAUMEL, 1983, p. 108)

A pesquisa mostrou também que havia consenso quanto a necessidade de “mudar, rever e redirecionar o Curso de Pedagogia com vistas à formação de um profissional mais atuante crítico e agente de mudanças no contexto social”. No entanto havia também a preocupação em considerar as necessidades específicas dos Orientadores, que não percebiam claramente quais eram as posições que vinham sendo debatidas quanto a “revisão do currículo; da carga horária; da essência e/ou da filosofia do Curso”. (BAUMEL, 1983, p. 111-112)

O trabalho da Professora Theresinha Azevedo Cortés tinha como objeto o Estágio Supervisionado de Orientação Educacional (ESOE), categorizado como um “processo desenvolvimentista” que representava uma alternativa de “prática social”. Da prática profissional na UFPR foram estabelecidos os pressupostos que norteavam a ação docente e seguiriam norteando as investigações acadêmicas.

Os pressupostos que fundamentam o estudo do ESOE foram gerados a partir da prática do Estágio Supervisionado, na Universidade e no Campo de Estágio, junto aos alunos de Orientação Educacional na Universidade Federal do Paraná. Assim se expressam: - o ESOE constitui parte integrante do currículo da formação profissional do aluno, não podendo ser visto independente deste; - o desenvolvimento vocacional constitui-se num processo integrado ao desenvolvimento geral do indivíduo não ocorrendo de forma isolada; - o ESOE, como atividade teórico-prática e exercício orientado da profissão, não estando dissociado da formação geral do aluno, é considerado numa dimensão de educação e trabalho; - o ESOE, visto numa dimensão de educação e trabalho reveste-se de um novo sentido para o aluno, para a Universidade e para o Campo de Estágio; - o relacionamento do ESOE à educação e ao trabalho, implica vivência de situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional; - vivenciar situações de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional não é diferente de situações consideradas como de verdadeira “práxis”; - a “práxis” vivenciada no ESOE tende a refletir situações teóricas do contexto acadêmico e situações do contexto profissional, o que não difere da prática social. (CORTÉS, 1983, p. 8-9)

O conjunto de pressupostos demonstra que a concepção que sustentava o trabalho estava bem definida e não provocava muitos questionamentos à professora que procurava no contexto acadêmico, legitimar as práticas estabelecidas. O estágio era visto como o momento de ingresso ao mundo do trabalho que complementaria os estudos teóricos, ou seja, o estágio era o período de “preparar hoje o profissional de amanhã”. (CORTÉS, 1983, p. 12)

A autora utilizava as marcações temporais para demonstrar a dinâmica acadêmica. No tempo da formação universitária o agora era o estágio, o passado era a formação teórica e o futuro a atuação profissional.

Os questionamentos ao ESOE não se comprimem mais no âmbito do currículo de formação do Orientador Educacional mas fazem incursões no âmbito da educação e do trabalho, pois ao realizar-se num contexto natural do exercício profissional passa a ser visto como totalidade dentro de uma totalidade maior. (CORTÉS, 1983, p. 4)

O estágio era considerado o período de iniciação profissional, e somado às práticas de desenvolvimento vocacional, proporcionava ao aluno fazer a relação entre os conceitos teóricos e a função da prática, e isso se dava no contexto real do trabalho.

O que se propõe faz sentido porque, é através desta primeira experiência de trabalho que o aluno-estagiário, participa da realidade da sua profissão, ao se propor a reconstruir criativamente o que existe de humano, e significativo no contexto real da mesma distinguindo-se assim, “*do resto das criaturas, cuja atividade, relacionada com a manutenção da própria vida, não se pode chamar trabalho*” (João Paulo II, 1981, p. 6).” (CORTÉS, 1983, p. 74)

Para a autora, o aluno-estagiário representava o centro de um processo que envolvia vários sujeitos da universidade e da instituição que acolhia e acompanhava a atividades do mesmo, sendo que nesta relação cada elemento assumia posições diferentes e complementares. As atividades de estágio representavam a extensão dos limites da universidade.

Para a Universidade, apresenta-se o ESOE como uma nova forma de ensino e pesquisa e extensão e para o Campo de Estágio representa um meio de refletir a prática. Representa a tentativa de formular as bases de um novo tipo de educador, nascido na própria realidade social, ao experimentar uma forma de ensino, cujo conteúdo é extraído da própria realidade do trabalho.” (CORTÉS, 1983, p. 102)

Em resumo, pode-se afirmar que a instituição de diferentes habilitações intensificou o debate sobre o Curso de Pedagogia, debate este que seguia polarizado principalmente entre o grupo que afirmava-se por um posicionamento crítico com influência marxista e o grupo que defendia uma posição mais conservadora e simpática aos referenciais norte-americanos de planejamento e administração. O enfoque da habilitação em si predominava sobre a análise do contexto geral do Curso de Pedagogia e os grupos de trabalho se organizavam, em grande medida, em função das habilitações. Pode-se inferir que, mesmo havendo disputa e diferenciação na forma de cada grupo se posicionar frente as habilitações, o formato do Curso de Pedagogia instituído pelo Parecer CFE n.º 252/62 não contemplava as aspirações de nenhum deles, causando uma sensação geral de descontentamento, o que provocava um grande número de representações aversivas sobre o Curso de Pedagogia.

3.1.2 EM RESPOSTA AOS NOVOS DESAFIOS

Na perspectiva de que a Universidade não poderia permanecer fechada em si mesmo, no momento que se firmava como princípio constitucional a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, em 1988, o trabalho da Professora Aglair da Cruz Colares, buscou relacionar o Curso de Pedagogia ao compromisso social da universidade representado pela extensão, pelo ensino e pela pesquisa.

O problema para o presente estudo se configura em torno das três funções básicas da Universidade: **ensino, pesquisa e extensão**, tomadas como compromisso social, ou seja, na preparação dos recursos humanos necessários para a sociedade atual e considerando ainda a definição de recursos humanos, que está geralmente implícita ou relacionada à noção de “pessoas capacitadas que promovem o desenvolvimento das organizações.” (COLARES, 1988, p. 6 – grifos da autora)

Na dissertação da professora Aglair o Curso de Pedagogia foi representado como ineficiente na preparação tanto de pedagogos como de professores. Com uma história de muitos percalços, o curso estaria passando por uma grande crise, assim como toda a UFPR que não demonstrava capacidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Através de estudos, leitura e participação em eventos educacionais, pode-se perceber que a Universidade e principalmente o curso de Pedagogia estão voltados para o ensino, sem exercer de forma significativa as demais funções. A função de Ensino é a que mais se desenvolve no curso de Pedagogia pela sua própria natureza, formando profissionais da educação: - o ensinar a ensinar, o transmitir saber, parece ter se tornado um círculo vicioso na prática deste curso. Mas, onde buscar os elementos para produzir o saber? – Na realidade social, pesquisando o conteúdo do ensino e cujo resultado voltará a ser ensinado, como consequência dessa busca do saber. (COLARES, 1988, p. 3)

QUADRO 16 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1988

	CURSO DE PEDAGOGIA	CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
COLARES	<p>Considerando-se que no momento atual os cursos de Pedagogia passam por uma grande crise, como resultado da crise maior pela qual passa a Universidade, é nosso dever pelo menos estudar os problemas que afligem os referidos cursos. (COLARES, 1988, p. 2)</p> <p>O Curso de Pedagogia não tem tradição de pesquisa, assim como não prepara recursos humanos para tal função e muitas vezes nem para a docência, porque a preocupação atual parece estar na preparação de técnicos em educação.” (COLARES, 1988, p. 3)</p> <p>Até hoje, o Curso de Pedagogia tem conhecido, durante o seu pequeno período de vida, diversos percalços. Inicialmente, escudado pelo nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, hoje assumida como Curso de Educação (Pedagogia) mas, que não assume a Educação como ponto de partida e, ao mesmo tempo ponto de chegada.” (COLARES, 1988, p. 62)</p>	<p>A proposta de currículo encaminhada em 1984 e aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa conforme Resolução 02/85, muito embora, não se apresente com a mesma roupagem da proposta inicial, traz consigo, como não poderia deixar de ser, o resultado do conjunto das discussões e representa o avanço possível na época. (COLARES, 1988, p. 73)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que a Universidade já se ressentia com a falta de recursos, o que até então não havia sido apontado nas dissertações. A professora relatava que havia uma tendência de diminuição de recursos públicos para a área educacional, o que refletia no ensino superior, no entanto a mesma não atribuía somente à falta de recursos os problemas do Curso de Pedagogia.

Ensinar, pesquisar, fazer extensão ou prestar serviços, no momento atual do curso de Pedagogia, na UFPR, não formam uma integração; ainda estão vivendo momentos dicotômicos, sem relação entre uma função e outra. Se essa integração não está ainda acontecendo, não seria apenas pelo fato de se ter poucos recursos é uma questão muitas vezes do próprio professor, que está ou não motivado para pesquisar. (COLARES, 1988, p. 3)

Ainda que trouxesse a falta de motivação para a pesquisa dos docentes, a autora destaca, ao reconstituir a história deste curso na UFPR, que sempre houvera a preocupação com a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão, o que reforça a argumentação da mesma no sentido de caracterizar uma crise aguda para o curso. A representação do formato do currículo como “o avanço possível na época” vem acompanhado do histórico das tentativas de reformulação do modelo de formação de professores e demonstra a rejeição pelo modelo de

habilitações do Curso de Pedagogia e a tentativa frustrada de implantação do “Curso Superior de Educação”, que infere-se ser “o avanço desejado na época”.

O esvaziamento do sistema regular de ensino e a conseqüente valorização do ensino para-escolar; o distanciamento do Curso de Pedagogia da Educação, pela maioria; a sua divisão em blocos estanques, de um lado, as disciplinas responsáveis pela formação dos especialistas, sem nenhum relacionamento entre si, constituíam ponto de discussões e questionamento dentre tantos outros. A partir destes, elaborou-se uma proposta de criação de um Curso Superior de Educação, com duração mínima de 1.200 horas, destinado a preparar um profissional de um campo educacional específico, desaparecendo a figura do licenciado. As habilitações são reconceituadas, a “habilitação” deixa de ser entendida de forma comportamentalizada; a ideia unificadora é a de “educador” voltado às necessidades educacionais, também daqueles que não estão na escola. (p. 72)

[...]

Em setembro de 1981, o Setor de Educação em Seminário a nível paranaense e depois a nível Regional realizado pelo Ministério de Educação e Cultura de Porto Alegre, apresentou a seguinte proposta: dois grupos de habilitações: o 1º grupo é composto pelas habilitações de Educação Pré-Escolar; 5ª a 8ª série do 1º Grau e Ensino de 2º Grau; Educação Especial (Deficiências da Visão e Deficiências Mentais); Educação Extra-Escolar e Biblioteca Escolar. O 2º grupo, com as habilitações de Orientação Educacional; Supervisão Educacional e Administração Escolar.

[...]

Deve-se ainda enfatizar a crise de consistência que abala o curso de Pedagogia e isto pode-se dizer a nível nacional. Consistência interna, em face do imperialismo de sua vocação, da multiplicidade de seus objetivos. Consistência institucional, em virtude da recusa dos setores universitários responsáveis mercê da falta de objeto próprio. Consistência externa pela carência de receptividade a seus egressos pelo desencontro entre as motivações da clientela que procura o curso e o que dela espera. Este tem sido motivo para que alguns educadores se posicionem no sentido de acabar com o curso, enquanto que outros se posicionam para que ele passe para nível de pós-graduação” (COLARES, 1988, p. 72-74)

Além de descrever o contexto da UFPR, a autora faz uma retrospectiva histórica de outras três universidades: Universidade do Amazonas, Universidade de São Paulo e Universidade de Brasília. No que se refere à Universidade Federal do Paraná percebe-se a exaltação da figura do Reitor Flávio Suplicy de Lacerda, embasada no relato histórico da Professora Cecília Westphalen. Quando se refere à Universidade de Brasília o tom é de admiração e crítica ao regime militar, muito provavelmente por influência da bibliografia utilizada: Cristóvão Buarque e Darcy Ribeiro.

As reformas da educação eram vistas com ressalvas, visto que a autora julgava que as mesmas estavam associadas aos interesses políticos de cada momento, sem que as inovações propostas pudessem ser concretizadas.

É este fenômeno também um dos responsáveis pelo anti-autoritarismo, pelo status da Universidade de hoje, e assim o ensino continua perdendo credibilidade, preparando mal os seus alunos, deixando desvelar um “populismo pedagógico”, reforçando cada vez mais a falta de competência e reforçando ainda mais as ideologias radicais, que hoje permeiam as Universidades brasileiras. (COLARES, 1988, p. 30)

No ano anterior havia sido publicado um livro sobre os 75 anos da UFPR, de autoria de Cecília Westphalen, onde era possível ler críticas muito contundentes quanto ao contexto universitário, percebe-se uma aproximação desta argumentação no que se refere ao retrato da universidade, da compreensão de democracia e dos métodos de contestação que vinham sendo utilizados.

Na conjuntura, porém, do ano do aniversário, a Universidade brasileira, de modo geral, e a Universidade Federal do Paraná, em particular, vivem uma das suas maiores depressões, senão a pior. É comum ouvir-se dizer que a Universidade está em crise e mais banal ainda ninguém com isto se importar. Universitários, autoridades constituídas em direito, se também isto é verdade, comunidade envolvente, todos fingem não ver o descalabro em que se converteu a rotina universitária brasileira.

Movimentos de professores, alunos e funcionários em luta contínua, estão permanentemente mobilizados para impedir a sobrevivência livre da Universidade e o que é mais grave, travestidos de democratas. Campeiam os autoritarismos ideológicos, desde o impedimento do voto para colegiados de cursos, até mesmo às anulações de atos universitários válidos, determinados por facções de esquerda, controladoras da mente e do caráter de minorias em posições de fortuita liderança universitária.

Afastam-se, pelo deliberado ostracismo, professores que em tempos difíceis mantiveram com dignidade suas cátedras universitárias, formando muitos dos que hoje ascendem a níveis de direção. De outro lado, são privilegiados, porque aderentes aos modismos em voga, professores reconhecidos dos próprios estudantes, pela sua incompetência didática e científica. Incompetência e anarquia são hoje apanágio da vida universitária. A incompetência tem conduzido à perda de qualidade e a anarquia à paralisação mesma das funções da Universidade.

Em nome da democracia, destruiu-se a hierarquia fundada na produção científica e no mérito docente dos professores. Destruiu-se, em consequência, a disciplina universitária. Nivelou-se tudo por baixo com o voto igualitário e sem racionalidade. Cursos que mantinham níveis de excelência, converteram-se em células de doutrinação política. Tudo é considerado unicamente a partir da coloração ideológica.

Por tudo isso, ou seja, pela ausência da liberdade de pensar, a Universidade está morrendo. Não se trata de figura retórica ou de efeito. Mas, da verdade do cotidiano universitário nos últimos tempos. Todavia, há os que não perdem a fé e que perseveram no respeito à Universidade e que, como Vitor do Amaral, em tempos de provação, acreditam que também este vendaval há de passar e que a Universidade Federal do Paraná viverá. (WESTPHALEN, 1987, P.115-116)

A professora Aglair tecia críticas também quanto a influência dos modelos estrangeiros, aos acordos MEC-USAID e às relações de poder estabelecidas aos moldes do regime ditatorial. Apontava também o problema das diferenças sociais e as dificuldades da população marginalizada. Percebe-se que apesar de discordar e criticar o modelo próprio do regime militar, havia desconfiança e rejeição aos movimentos contestatórios que agitavam o contexto universitário.

Num ambiente de política hipertrofiada, pressionados pelo medo de tomar decisões diante do conservadorismo e do autoritarismo dos poderes constituídos, as Universidades correm sério perigo de aceitar o status quo. E além de tudo, a Universidade brasileira é comprometida com os partidos políticos, não com a educação, ou melhor com a política educacional. Não existe um sistema político para a Universidade. E a democracia não se exerce no vazio. [...] Está se vivendo um período de transição democrática, e com isso a educação, que nunca foi vista como prioridade, continua alijada, dando lugar ao tecnicismo burocrático. É preciso dar verbas de verdade, para a Educação, ao mesmo tempo que se deve aplicar bem essas verbas.” (COLARES, 1988, p. 55)

Contraditoriamente o ensino superior não é autônomo nem democrático. As Universidades estão implodindo, é como um doente que sobrevive com aparelhos, e o mais grave é que poderá continuar vivendo ainda por muito tempo nessa inércia; nesse fleugma. (Idem, p. 54)

A Universidade, ao que parece, perdeu a autoridade, mas está permeada de autoritarismo, existe autoritarismo em tudo na Universidade, que vem disfarçado de democracia. (Ibidem, p. 57)

Estas representações sobre as universidades que precediam a apresentação dos resultados sobre o Curso de Pedagogia já davam indicativos da análise que seria realizada, uma vez que o mesmo, por compor a estrutura desta universidade desestruturada, não poderia estar livre dos problemas preliminarmente identificados. A pesquisadora apresenta os resultados da seguinte forma: todas as respostas às perguntas elaboradas pela autora aos professores e estudantes selecionados são transcritas e na sequência a pesquisadora tece comentários. A apresentação é dividida em duas partes: o Curso de Pedagogia na visão dos alunos e o Curso de Pedagogia na visão dos professores. Na primeira parte são seis perguntas e cinco respondentes. Na segunda parte são sete perguntas e nove respondentes. Os respondentes não estão nominados e sim identificados por letras do alfabeto. As perguntas são identificadas por sequência numérica e somam 66 páginas.

Com relação às entrevistas com alunos, a autora destacava como pontos principais: prática de estágio realizada sem embasamento e concentrada no final do curso, falta de

integração entre os setores, falta de intercâmbio entre o Curso de Pedagogia e demais licenciaturas, falta de entrosamento entre os professores e falta de apoio à pesquisa pela Instituição.

Das entrevistas realizadas com os professores, a autora destaca os seguintes pontos: preocupação com a fragmentação do curso após a lei 5.540/68, necessidade de formação geral para o educador, necessidade de criar condições para o estudo e reflexão sobre a educação, aperfeiçoamento dos procedimentos de estágio, falta de autonomia na Universidade e conseqüentemente no Curso de Pedagogia, crise de identidade profissional que afeta a situação do ensino, necessidade de repensar o ensino, pesquisa e extensão como três funções interligadas, falta de uma política definida para a pesquisa, falta de identidade para a atividade de extensão.

Como saída para este cenário desfavorável, o caminho que a professora Aglair apontava era a mobilização dos educadores e a busca de novos rumos para o Curso de Pedagogia:

Os educadores precisam mobilizar-se, imediatamente para garantir a construção crítica do conhecimento sob uma visão política e no âmbito da Universidade, a que tem direito os educandos. (COLARES, 1988, p. 153-154)
A Universidade precisa resgatar seu papel histórico, e este será um momento muito significativo, no sentido de se refletir sobre os novos rumos do curso de Pedagogia na UFPR. (COLARES, 1988, p. 155)

Os anos de 1980 foram marcados pela abertura política e a redemocratização, bem como a construção de uma nova constituição. Seguindo uma tendência nacional, em 1985, a reforma curricular do Curso de Pedagogia da UFPR proporcionou a introdução de novas habilitações voltadas ao trabalho docente: Magistério para a educação pré-escolar e Educação Especial. As universidades brasileiras continuavam mobilizadas em torno da discussão de novas propostas para a formação dos professores e buscando novos horizontes para o Curso de Pedagogia.

Com relação à reformulação do curso de pedagogia, nos primórdios do Movimento, os educadores, com certa ingenuidade característica daqueles momentos iniciais, pretendiam apresentar, com urgência, uma proposta nacional, erigida pelos próprios educadores. [...] A medida que os estudos e a reflexão teórica no campo epistêmico da reformulação curricular avançavam, os educadores abandonaram a ideia de apresentar um projeto para regulamentação do curso, que pudesse, talvez, conferir-lhe uma identidade. A densidade das reflexões impulsionava o movimento a optar por uma análise mais global da questão, o que requeria pensar a totalidade externa do movimento – a sociedade brasileira. Da mesma forma, passaram a ser examinadas com mais atenção as complexidades das reformulações curriculares com seus conflitos e tensões e as especificidades regionais e locais. (BRZEZINSKI, 2012, p. 125-126)

No decorrer dos anos 1990 o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação deflagrado em resposta às indicações do CFE iniciado em 1980 é substituído por uma nova forma de organização, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que com uma estrutura organizacional mais sólida, apresenta um novo impulso às discussões. Na UFPR a discussão sobre o Currículo de Pedagogia segue firme e novos perfis profissionais são propostas, a exemplo do que vinha acontecendo em outras universidades.

O quadro das tendências permanece estável. O curso de pedagogia reformulado tem formado: exclusivamente o docente; o docente e o especialista nas habilitações fundamentais, na graduação; o docente o especialista em habilitações fundamentais na graduação, mas redimensionadas; o professor especialista em educação pré-escolar, em alfabetização de adultos, em ensino especial e outras; o docente e o pedagogo polivalente para atuar no sistema escolar como por exemplo, coordenador pedagógico, orientador pedagógico e pedagogo escolar e o docente na graduação e o especialista na pós-graduação. (BRZEZINSKI, 2012, p. 211)

Em 22 de dezembro, o Diário Oficial da União publicava a homologação do Parecer nº 583/97 do CNE, favorável a reformulação do Curso de Pedagogia da UFPR. O Parecer 583/97 decorre do ofício encaminhado pela Prof^a. Maria Amélia Sabbag Zainko, Vice-Reitora no exercício da Reitoria, ao CNE com solicitação do exame da proposta curricular de reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da UFPR. O processo de reformulação tramitava nas instâncias de decisão da Universidade desde 1994 até que em 02 de fevereiro de 1996 foi aprovado “ad referendum” pela reitoria, também neste momento exercida pela professora Maria Amélia, tendo em vista a urgência na implantação do currículo para 1996. A Resolução nº 15/96-CEPE formaliza, em 02 de fevereiro de 1996, esta proposta curricular no âmbito da UFPR, em divergência com as normativas vigentes⁸⁰. Segundo o Processo 22696/94-00, a justificativa para esta reformulação fora da norma era adequar o currículo “às atuais condições de trabalho educativo e às necessidades da ação pedagógica daí decorrentes”.

A legislação então estabelecida divide a estrutura do curso em diferentes habilitações fracionando a preparação do especialista na área pedagógica. Assim, a reformulação curricular pretendida, por meio das modificações que serão procedidas, almeja propiciar, para o profissional a que se destina, uma base formativa articulada, superando a fragmentação que caracteriza a estrutura curricular ora vigente. (UFPR/CEPE, 1994)

⁸⁰ Parecer 252/69-CFE e Resolução 02/69-CFE.

A nova proposta pretendia a formação integrada do profissional docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas dos Curso de Magistério, bem como do pedagogo para atuar na organização do trabalho educativo. A convicção da adequação desta proposta, advinda de intenso debate no interior do Setor de Educação, motivou esta aprovação atípica, que por estar fora das determinações vigentes no CFE foi encaminhada para a análise que resultou no referido parecer.

No Parecer 538/97 o CNE manifesta-se favorável à proposta de reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da UFPR, nos termos do artigo 81 da Lei nº 9.394/96, depois de análise da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia que reconhecia que a instituição procurava com este modelo de formação, o resgate da noção de totalidade no processo pedagógico, e que fazia isto com base em um amplo debate.

A análise considerou que o currículo proposto, sob a ótica da legislação vigente, apontava divergências, uma vez que negava a organização de habilitações, a concepção tecnicista das matérias da parte diversificada e não restringia o campo de atuação do pedagogo à escola e ao sistema escolar. Identificou também algumas convergências como a importância do Estágio Supervisionado e a aceitação das matérias do núcleo comum do currículo mínimo. O parecer favorável à aprovação foi justificado pelo estímulo às novas experiências pedagógicas amparado pelo artigo 81 da Lei 9394/96, que permitiu a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições da LDBEN.

É neste contexto que se inserem as duas dissertações relacionadas ao Curso de Pedagogia produzidas na década de 1990: “Perfil de diferenciação na formação do Supervisor Escolar – o caso paranaense” de Selma Simone Bremer Sibut (1993) e “A construção do pedagogo: superando a fragmentação do saber – uma proposta de formação” do professor Ricardo Antunes de Sá (1997).

As representações firmadas nestas duas produções, refletem este período de discussão institucional que resultou em um novo perfil profissional. Para Sibut o Curso de Pedagogia poderia ser organizado de maneira autônoma, uma vez que esta era uma prerrogativa firmada nas normativas vigentes. Não havia uma crítica expressa nem ao Curso de Pedagogia, da forma como fora proposto, nem aos documentos que orientavam esta organização. O trabalho do professor Ricardo, por sua vez, representava o Curso de Pedagogia como uma proposta que permanecia fragmentada e ineficiente na formação para o trabalho pedagógico em sua totalidade, apesar dos anos em vigência e das discussões que ocorreram desde a aprovação do

Parecer n.º 252/69 pelo CFE. Em poucas palavras: o que para Sibut representava singularidade, para Sá consistia em fragmentação.

QUADRO 17 - REPRESENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA – 1993 E 1997

	CURSO DE PEDAGOGIA	CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
SIBUT	<p>“É nosso pressuposto, aqui, que a autonomia dos sistemas formativos permite a reinterpretação, em cada circunstância, do rendimento de diretrizes gerais e da superação persistente dos conflitos operacionais imediatos (recursos, demandas, opiniões, expectativas...). Ou seja, a norma central do sistema inclui a autonomia que vai por sua vez, se concretizar com singularidade, na ponta do processo vital: a prática.” [...] A vitalidade de cada instituição se expressa de modo muito particular, peculiar e singular. Esta condição, facilmente observável, aponta um valor teórico indiscutível: em algum sentido, as práticas educacionais se diferenciam, mesmo estando sob a égide de matrizes comuns e sob o sacrifício imputado por uma burocracia única, ilustrada ou não, que agasalha todas as vontades.” (SIBUT, 1993, p. 24)</p>	<p>“O presente estudo parte do pressuposto da efetividade do princípio de autonomia didática sobre o ensino superior brasileiro e busca identificar a variação, a persistência e a diferenciação do modelo formativo introduzido pelo Parecer 252/69, para especialistas em educação, especialmente no que se refere à qualificação do Supervisor Escolar.” (SIBUT, 1993, p. x)</p> <p>“O estudo, ora apresentado, parte da consideração da autonomia e flexibilidade que, pretensamente, foram proporcionadas pela legislação, condições estas cuja força permite a projeção das instituições como expressões potenciais de singularidade. Ou seja, supõe-se que condições de autonomia institucional e de flexibilidade normativa associadas às exigências e conflitos (que, inclusive, tendem a recrudescer no tempo e em qualquer espaço) são, a nosso ver, pressupostos de uma variação da composição curricular tão interessante quanto passível de estudo e aproveitamento. Ou, contrariamente, se tal deixou de ocorrer, vale a constatação de que aquelas condições podem ter sido desafiadas pela persistência de um modelo bruto onde o mínimo não é superado por inúmeras razões, a explicitar.” (SIBUT, 1993, p. 9)</p>
SÁ	<p>“Hoje, passados quase vinte e cinco anos da última reformulação do curso de Pedagogia, constata-se que, apesar de se ter construído, historicamente, um conhecimento nas diversas habilitações que compõem a formação do licenciado, a formação do Pedagogo permanece fragmentada.” (SÁ, 1997, p. 3)</p> <p>“O presente trabalho justifica-se na medida em que a formação do licenciado em Pedagogia, fragmentado nas diversas habilitações criadas pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), não contribuiu efetivamente para a formação de um Pedagogo que dominasse o saber pedagógico em sua totalidade.” (SÁ, 1997, p. 3)</p>	<p>“Desde o último processo de reformulação do curso de Pedagogia criado pelo Parecer 252/69, a formação do pedagogo tem se dado sob a configuração fragmentária das habilitações.” (SÁ, 1997, p. 17-18)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O objeto da pesquisa de Selma Simone Bremer Sibut era o currículo do Curso de Pedagogia, com ênfase para a Habilitação em Supervisão Escolar. O objetivo do trabalho era verificar se, mediante a possibilidade apontada pelo Parecer CFE n.º 252/69, havia diferenciação entre os currículos do Curso de Pedagogia em diferentes instituições que mantinham esta oferta no estado do Paraná.

Mudanças, diferenças... o objetivo desta pesquisa se volta à identificação da variação, persistência e diferenciação do modelo formativo, introduzido pelo Parecer 252/69, para especialistas em educação, particularmente no que se refere ao supervisor escolar, em realidades alternativas paranaenses. (SIBUT, 1993, p. 10)

A pesquisa foi realizada através da análise dos documentos curriculares dos Cursos de Pedagogia, Habilitação Supervisão Escolar, da UFPR, PUC/PR e Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFI-CP).

Conforme os termos introdutórios desta dissertação, fez-se uma seleção de instituições para observação e estudo, que sugerisse uma possibilidade de alteridade factual. Tal diferenciação decorria da natureza administrativa diversa destas instituições: federal, estadual e particular e de sua capacidade de auto-gestão curricular, face à condição de autonomia didática de que gozam as escolas de ensino superior. (SIBUT, 1993, p. 56)

A medição da variação curricular foi realizada através de um método, baseado no uso de perguntas, orientadas pela estatística e por fórmulas matemáticas, para levantamento de coeficientes que descrevem propriedades do currículo, denominado Sistema de Análise Quantitativa do Currículo Nominal (SAQCN). O SAQCN havia sido criado por um dos principais professores da área de Currículo do Mestrado em Educação da UFPR, Professor Karl Michael Lorenz, que havia orientado trabalhos do PPGE da UFPR até 1989. Não há indicativos de participação direta do professor Karl nesta pesquisa, uma vez que o mesmo não participou da banca de avaliação e não foi citado na seção de agradecimentos.

O currículo a que a pesquisa se referia era definido como “currículo nominal”, entendido como uma declaração de intenções, expressa em um documento oficial, que representava “de forma implícita, a filosofia, a teoria curricular e os objetivos de seus autores” (LORENZ, apud SIBUT, 1993, p. 34). Diferente dos demais trabalhos relacionados ao Curso de Pedagogia, esta dissertação faz uma definição detalhada da concepção de currículo que defende:

O currículo é entendido como grupo de matérias que se ordenam de modo especial e constituem o “plano de estudo”. [...] As características gerais deste

“plano de estudo” são resumidas por Lorenz nos seguintes termos: 1) o currículo deve ser um fenômeno objetivo, isto é, é considerado como objeto real que existe indiferentemente do pesquisador. Não deve haver subjetividade na identificação e apreensão do mesmo; 2) o currículo deve ser um fenômeno que permita observações sistemáticas. Constitui um objeto de investigação científica, donde a viabilidade de ser submetido a análise quantitativa; 3) O currículo deve ser um fenômeno universal nas escolas, independentemente de grau, local ou época de estudo. Isto quer dizer, o currículo é algo comum a todas as instituições escolares, e invariável em sua forma básica; 4) O currículo deve ser de fácil localização: a discriminação de suas partes é tarefa simples, exata e sem complicação metodológica. [...] O “documento” curricular deve descrever, também, a organização em séries e níveis dos seus conteúdos. Ao currículo “documento”, Lorenz denomina “currículo nominal”.” (SIBUT, 1993, p.28-29)

A concepção de currículo como um documento fixo, objetivo e mensurável e a indicação de que a avaliação do mesmo deve ser realizada com o cuidado de se neutralizar qualquer subjetividade indica que o trabalho se posicionava na linha tradicional dos estudos do currículo, se aproximando mais do início do período pesquisado, do que dos estudos do campo do currículo na década de 1990. A pesquisa tinha como recorte temporal o intervalo entre o período imediatamente posterior à Reforma Universitária e a data de finalização da pesquisa. A Reforma Universitária era associada ao processo de desenvolvimento nacional para o qual os especialistas habilitados no Curso de Pedagogia contribuía.

A descentralização deflagrada pela Lei nº 4024/61 e a flexibilidade dos currículos mínimos ratificados pela Lei nº 5540/68, ensejavam uma adaptação ampla e necessária das instituições formativas de modo a proporcionar um perfil diferenciado dos planos curriculares. Esta, pois, a pretensão mantida pelos legisladores. (SIBUT, 1993, p. 7)

A novidade veiculada pela Reforma Universitária de 68 descortinava, definitivamente, a qualificação de especialistas dentro de um conjunto de habilitações. Essa formação deveria atender aos interesses do desenvolvimento nacional e, como já foi dito, da complexificação estrutural da educação escolar. (SIBUT, 1993, p. 3)

Percebe-se no decorrer da argumentação que a autora tinha uma visão positiva da proposta implementada pelo CFE para o Curso de Pedagogia no contexto da Reforma Universitária e que buscava fazer a defesa dos especialistas formados neste contexto.

Com relação à Supervisão Escolar, objeto da pesquisa, inicia a retomada histórica da função (SIBUT, 1993, p. 41-44) no período imperial com o surgimento da figura do inspetor como fiscalizador e orientador de uma classe de professores na sua maioria desqualificada (segundo os relatórios da época), sendo que exerciam esta função párocos, juizes de direito,

promotores públicos e presidentes de câmaras municipais. Relata o surgimento, nas décadas de 1930 e 1940, dos assistentes técnicos e os orientadores de curso, este mencionado pela última vez em 1946 com a reforma Capanema. Atribui a maior visibilidade que este campo profissional conquista no decorrer dos anos 1950 e 1960 à renovação educacional impulsionada por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros, e que havia se instalado “com a criação e presença doutrinária do INEP, canal de facilitação da influência norte-americana à época”. A Reforma Universitária é representada como evento de consagração da qualificação do especialista em educação em nível superior, destacando que a mesma havia “reservado espaço funcional para o supervisor escolar sem destituir o inspetor escolar”.

Cabe observar que o corte realizado que enfatiza a formação do Supervisor Escolar não foi aleatório. Trata-se de levar em consideração uma habilitação cuja consistência técnica parece indiscutível e cuja permanência na oferta curricular esteve intermitentemente assegurada naquelas Instituições observadas. (SIBUT, 1993, p. 10)

Sibut (1993, p. 47) defendia que o desempenho do supervisor concentrava-se em quatro áreas principais: coordenador, consultor, líder grupal e avaliador. Estas áreas estariam relacionadas a três domínios: desenvolvimento instrucional, desenvolvimento do currículo e desenvolvimento de pessoal. A necessidade da supervisão escolar estava estreitamente relacionada ao quadro docente das escolas que não possuía uma formação adequada, ou seja, o domínio “desenvolvimento de pessoal” era muito valorizado na concepção defendida pela autora, uma vez que a mesma afirma que:

[...] teoricamente, poder-se-ia dispensar os serviços de supervisão se todos os professores fossem dinâmicos, conhecedores potenciais e donos de habilidades definitivas para o melhor exercício docente. Mas o próprio progresso dos campos de conhecimento e das técnicas de instrução trazem grande complexidade para o professor, enquanto agente solitário. Assim, os professores necessitam ajuda de supervisores, aceita a hipótese de que eles não estão inteiramente preparados pela sua formação específica inicial e porque há grandes dificuldades formativas ao nível individual que devem ser consideradas. (SIBUT, 1993, p. 47)

A Administração Escolar, por sua vez, era vista como uma habilitação ameaçada pelos novos modelos de gestão democrática e pela eleição de diretores que prescindia de uma formação específica, ou seja, a autora relatava a apreensão de que um professor desqualificado, e que necessitava de supervisão para cumprir adequadamente a sua função docente, pudesse assumir a direção de uma unidade escolar sem as habilidades necessárias para tal encargo.

Mas, em se considerando a legislação, não houve impacto do novo discurso sobre os dispositivos então em vigor, os quais permaneceram sem reformulações. Na prática, entretanto, alguns sistemas escolares liberaram, ou melhor, dispensaram, os requisitos formativos na política de provimento dos quadros técnico-administrativos da educação escolar (é o caso, no Paraná: a eleição para diretor, independentemente de sua qualificação, foi aqui adotada a título de uma pretendida democratização da escola. Ou seja, qualquer professor de escola de 1º e 2º graus sem formação pedagógica específica, quer dizer, sem habilitação em administração escolar pode dirigir a instituição. Basta arrematar votos). (SIBUT, 1993, p. 6)

Neste sentido, a autora destacava a capacidade de organização dos Orientadores Educacionais, que mantinham uma atitude defensiva e haviam conquistado, por meio de “um corporativismo mais arranjado” e uma regulamentação profissional mais antiga, a proteção de seu mercado de trabalho, sendo que o exercício da orientação educacional continuava restrito “aos portadores de prova de habilitação específica”.

A autora criticava as iniciativas de integração entre as habilitações que vinham sendo envidadas pelo Setor de Educação da UFPR nas práticas de estágio, o que demonstra que a articulação entre o estágio de Administração e Supervisão Escolar estava sendo efetivada pelo grupo de professores que utilizava o estágio como tática de superação da fragmentação do Curso de Pedagogia.

Por outro lado, ainda no Paraná, nos estágios supervisionados ofertados pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Supervisores e Administradores Escolares tiveram “fundidas” as suas formações. A especificidade funcional do Curso de Pedagogia que vigorava, até então, foi abstraída em prol de uma formação voltada para a competência política do profissional da educação. Neste sentido, os conteúdos foram redirecionados sem, entretanto, lograr um caráter generalista. (SIBUT, 1993, p. 7)

A defesa dos especialistas era clara. A autora retomava o formato inicial do curso para afirmar que o mesmo inibia a criatividade dos educadores e cerceava o mercado de trabalho, uma vez que a formação não garantia a ocupação dos postos de trabalho que acabavam sendo lotados por profissionais formados em outros cursos. A defesa do modelo das habilitações vinha acompanhada de uma crítica ao currículo do Curso de Pedagogia, utilizando as mesmas palavras do Conselheiro Valnir Chagas: fluidez e dispersão. Para Selma Sibut os problemas do Curso de Pedagogia estavam relacionados não a um modelo instituído, e sim a uma forma de aplicação deste modelo, no entendimento das normativas estabelecidas e na manipulação ideológica dos mesmos.

De um ponto de vista mais global, pode-se afirmar que, em todo o território nacional, o quadro corrente, no que concerne aos especialistas em educação, não é exatamente claro, constatando-se conflitos entre dispositivos legais, práticas normativas, mecanismos de absorção pelo mercado de trabalho e discursos pendentes. Dentro das próprias instituições, não existe consenso. Há certa fluidez e dispersão orientativa no currículo, que não correspondem, no entanto, à intenção dos princípios da legislação educacional introduzida na década de 60, bem refletidos na preocupação do legislador com a autonomia e a flexibilidade dos sistemas formativos. Mais do que isso, há uma distorção importante, conceitual, presente nos discursos e nas práticas curriculares. (SIBUT, 1993, p. 7)

Não só as possibilidades de interpretação se mostram amplas, como a necessidade de ampliar os instrumentos de avaliação (quantitativa ou qualitativa) são expressão de uma realidade desafiadora, no mínimo, para os acadêmicos. De uma vivência deste cotidiano percebe-se, desgraçadamente, que outros interesses, que não os pedagógicos, obstruem uma discussão que poderia dar visibilidade aos equívocos e às contradições de currículos autoritários, sempre ideologicamente manipulados (ora à direita, ora a uma pretensa esquerda). (Idem, p. 95)

A discussão sobre a formação do Supervisor Escolar colocava em questão a própria existência deste profissional. O argumento mobilizado pela autora na defesa desta habilitação era o da complexidade dos contextos de trabalho educativo, o que justificaria a divisão de funções especializadas. A matriz epistemológica mais adequada para sustentar esta concepção era a americana.

Faz-se mister, sem embargo, registrar a celeuma criada em volta da concepção formativa do Supervisor Escolar, quando a existência do próprio profissional está sendo questionada. Os argumentos do questionamento parecem esgotados, pois se fixam na crítica da existência dos “especialistas” quando a própria sociedade contemporânea sugere, na complexidade da realidade do trabalho, uma divisão e hierarquização que não necessitam ofender o caráter socializado do desempenho educativo. (SIBUT, 1993, p. 91)

Não cabe, aqui, a revisão dos discursos vigentes sobre os especialistas em educação. Opta-se pela escolha de um conceito consistente que leve em conta a pretensão de uma gestão autônoma e de qualidade da educação escolar. A principal fonte para tal definição ainda é norte-americana. (Idem, p. 44)

Era perceptível o descrédito da autora para com a discussão que vinha sendo travada em nível nacional sobre a formação docente e o Curso de Pedagogia, uma vez que para a mesma o que estava na base destes embates eram questões ideológicas que impediam o debate das questões que julgava essenciais à pedagogia: transmissão, assimilação e produção do saber.

Na última década de 80, um grande número de artigos, comunicações em Congressos, estudos avaliativos e propostas substitutivas, inundou o cenário

institucional. Inúmeros Encontros Nacionais se sucederam para articular a discussão provocada por organizações nacionais e instituições regionais a respeito da formação pedagógica. (SIBUT, 1993, p. 6)

Ora, não se vai discutir, aqui, a propriedade ou impropriedade do desenho formativo. Esta tarefa levaria todos ao mar revolto dos discursos particularmente divulgados pelas Conferências Brasileiras de Educação que se instalaram na década de 80. Ali, onde se opõe a própria definição do campo: “pedagogia x ciências da educação”. E mais, onde se abre (?) a discussão sobre especificidade da ação pedagógica, subordinando-a a um determinismo histórico que exclui a consideração da relação pedagógica do processo transmissão-assimilação-produção do saber. Exclusão (sic), aliás, que ocorre em benefício de uma ideia que compromete a Pedagogia às exigências de organização das classes subalternas que integram a sociedade civil (seria esta a especificidade da área pedagógica?). Discussão, enfim, que aborda a Pedagogia como um quintal do questionamento ideológico. (Idem, p. 55)

Como a autora desacreditava da possibilidade de debate e da construção coletiva de um consenso em torno do modelo de formação do profissional da educação, a saída que a mesma apontava era a discussão institucional e a reformulação curricular de cada IES.

Mas, se a oscilação conceitual não equaciona o tema da formação do profissional da educação, resta, entretanto, uma chamada de consenso geral: cabe, a cada instituição, construir o seu projeto histórico do Curso de Pedagogia e, com base nele, ensaiar as reformulações curriculares. (SIBUT, 1993, p. 56)

O conceito de “currículo mínimo” que substituíra o antigo “padrão nacional” era basilar para as orientações de currículo e para a possibilidade de flexibilização do mesmo. O currículo mínimo, para a autora, era a operacionalização da autonomia didático-científica firmada na Constituição de 1988.

O mínimo seria deliberado pelo colegiado normativo federal em caráter obrigatório para todo o País e, o currículo complementar resultaria “das preferências da escola” e traduziria “a sua peculiaridade”. Ou seja, todo currículo apontaria para uma diversidade produzida por uma margem de escolha no processo da organização curricular. (SIBUT, 1993, p. 51)

Os resultados da pesquisa apontam que no período investigado havia diferença entre os cursos quanto a carga disciplinar média, predominância quantitativa das disciplinas, variação das cargas seriais médias e concentração dos conjuntos disciplinares. A autora enfatizava a importância deste perfil diferenciado, que poderia contemplar as especificidades de cada contexto.

Embora localizados no mesmo Estado (Paraná) e inspiradas pela matriz curricular introduzida pelo Parecer 252/69 – CFE, ao menos teoricamente, estas instituições selecionadas poderiam e deveriam realizar sua experiência formativa relacionando estreitamente seu projeto curricular com as exigências de seu entorno imediato e de suas condições estruturais. (SIBUT, 1993, p. 56-57)

Ao finalizar o trabalho, a pesquisadora faz questão de destacar os pontos de “reflexão conjunta” com a sua orientadora, o que demonstra que o posicionamento da mesma tinha ressonância ou então repercutia um posicionamento que estava presente no Setor de Educação da UFPR. Nestas considerações finais o conceito de currículo é retomado e, por um momento, posto em suspenso ou até mesmo, posto sob suspeita, o que contrasta com o tom assertivo assumido até então.

“Currículo nominal”, currículo nomenclaturado, é não só a referência formal, mas o retrato semântico das intenções formativas. Identificá-lo, em seu peso (medida), é apenas o primeiro de muitos passos para a introdução de conjecturas mais férteis. Mais do que um exercício de cálculo, seu efeito pode oferecer uma informação contundente, capaz de pôr a descoberto a esterilidade dos rótulos e, na sequência, o atraso e a inocuidade dos próprios conteúdos curriculares. (SIBUT, 1993, p. 95)

Junto ao apontamento da necessidade de argumentos mais complexos, a autora deixa entrever a sua avaliação subjetiva de que ainda que sejam identificados pontos de diferenciação, os mesmos não correspondem ao seu desejo de currículos personalizados, construídos de acordo com a realidade vivenciada em cada instituição: “Da comparação ensaiada, das observações e dos resultados materializados, uma sensação bucólica de uma liberdade desperdiçada.” (SIBUT, 1993, p. 95)

A dissertação do Professor Ricardo Antunes de Sá, intitulada “A construção do pedagogo: superando a fragmentação do saber – uma proposta de formação” foi defendida no dia 30 de junho de 1997 sob orientação da Professora Maria Elizabeth Blanck Miguel e teve como banca as professoras Acácia Zeneida Kuenzer e Lilian Anna Wachowicz.

O objetivo do estudo era buscar no mundo do trabalho os indicativos para a ação do pedagogo a fim de sistematizar os conhecimentos básicos atuais para uma proposta de formação aliada aos anseios da sociedade e da escola. O autor desejava desenhar uma proposta de formação para o que ele denominava de “novo pedagogo”, que estaria sendo gestado no espaço escolar.

Portanto, este trabalho se inscreve numa tentativa de **perquirir, de construir uma nova compreensão do trabalho pedagógico escolar à luz de uma concepção sócio-histórica, tomando o trabalho como princípio educativo na formação de um novo pedagogo. Para isso é decisivo se descobrir qual é o conteúdo do trabalho do pedagogo, o que faz, como faz, por que faz, para quem o faz, desvelando sua práxis educativa no espaço escolar.** (SÁ, 1997, p. 37 – grifos do autor)

A dissertação do professor Ricardo traz ao debate a instituição escolar como um novo ambiente influenciador na formação do pedagogo. Da mesma forma os alunos, habitantes deste ambiente, figuram como sujeitos neste processo. Para ele a “práxis educativa escolar” era a referência teórico-metodológica para a formulação de conhecimentos básicos na formação do Pedagogo. (SÁ, 1997, p. 16)

O educando concebido enquanto ser humano, síntese de múltiplas determinações, é um homem concreto que não é uma entidade abstrata e vazia de qualquer conhecimento, mas um ser que está objetivamente inserido num dado contexto histórico-social e que detém conhecimentos, compreensões, muitas vezes difusas, preconceituosas, ideológicas às quais refletem uma dada concepção de classe.” (SÁ, 1997, p. 97)

O trabalho pedagógico escolar é concebido à luz de uma concepção histórico-crítica de educação que possibilita uma abordagem mais unitária na compreensão: do trabalho do professor, do aprendizado do aluno, dos conteúdos escolares, bem como da organização, planejamento e da articulação deste processo de trabalho não-material, elementos esses que interatuam e interagem numa totalidade indissociável. (SÁ, 1997, p. viii)

O “trabalho pedagógico escolar” era considerado a “unidade teórico/prática” no processo de construção e sistematização dos conhecimentos necessários à atuação do pedagogo. Sendo assim, entendia-se o “trabalho pedagógico escolar” como “princípio educativo, organizador e definidor das características fundamentais que apontam para uma nova proposta de formação do licenciado em Pedagogia”. (SÁ, 1997, p. viii)

A fragmentação da formação dos pedagogos era considerada inaceitável em uma concepção progressista de educação. Tomar o “trabalho pedagógico escolar” como princípio educativo seria o ponto de partida para a construção de uma concepção mais unitária. O trabalho era definido como:

[...] atividade teórico/prática pela qual o homem se hominiza, desenvolve suas forças físico-psíquicas, amplia suas capacidades intelectivas, estabelece relações com os outros homens e constrói a história. [...] O trabalho é o princípio fundamental que caracteriza o homem como ser humano. É através da atividade teórico/prática na qual se constitui o trabalho humano, que o

homem atua junto à natureza para transformá-la, a fim de garantir sua sobrevivência. (SÁ, 1997, p. 45)

O trabalho como princípio educativo possibilitaria traduzir a relação da teoria e da prática como “unidade indissociável da produção do conhecimento” e, em uma nova perspectiva epistemológica, constituir o eixo fundamental para a formação do novo pedagogo. O conceito de práxis, que já vinha sendo utilizado em outros trabalhos do PPGE, torna-se fundamental para a sustentação desta forma de conceber o trabalho pedagógico escolar, que tinha como objetivo a transformação social. Para que este caminho de transformação social fosse viável, seria necessário prover o “novo pedagogo” de “instrumentos teórico/práticos” que lhe permitissem compreender as novas formas, os novos processos sócio-históricos que vinham gerando a construção de um novo tipo de consciência e de subjetividade.” (SÁ, 1997, p. 126)

O trabalho pedagógico escolar neste quadro geral apresentou-se sob diversas configurações, pode-se dizer que sua conformação está em processo de transição, contendo uma prática pedagógica extremamente fragmentada, daí decorrendo uma concepção fracionada do trabalho do pedagogo, passando por práticas integradoras que desenvolvem processos de integração das especialidades, embora conservem o saber/fazer específico, à uma práxis que tende ou está em processo de unitariedade, decorrendo desta uma concepção e atuação mais unitária por parte do pedagogo. (SÁ, 1997, p. 80)

“O trabalho pedagógico escolar tem se organizado sob uma concepção ainda taylorista/fordista, na medida em que concebe uma divisão estanque, segmentada do conhecimento entre as diversas áreas do saber, entre as disciplinas que, hoje, não correspondem mais às novas formas de construção e organização do conhecimento geradas pela ciência.” (SÁ, 1997, p. 130)

Na representação sobre a organização do trabalho pedagógico escolar, o mesmo era considerado fragmentado pela divisão entre os diversos especialistas que parcelavam a sua atuação na prática educativa escolar entre “a administração do aparelho escolar, a supervisão do trabalho docente e o controle do saber escolar transmitido e a orientação educacional dos educandos com vista a seu ajustamento educacional, social e vocacional.” (SÁ, 1997, p. 18)

O professor era concebido como intelectual que deveria ter o domínio do conhecimento científico historicamente produzido para poder, além de garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem, contribuir para uma educação escolar emancipadora. A escola, “lócus” do trabalho do pedagogo, era vista como um dos espaços educativos capazes de proporcionar a apropriação do “conhecimento científico produzido ao longo da história da civilização humana”, mas a mesma estaria falhando nessa missão, uma vez que não estava nem

“propiciando, nem desenvolvendo nos alunos a construção do conhecimento”. (SÁ, 1997, p. 104-107)

A organização escolar entendida como instância superestrutural se constrói historicamente, a partir da base material, infra-estrutural, mediada pela instância ideológico-cultural e com essas se articula. (SÁ, 1997, p. 74)

A organização escolar, então, tem o papel fundamental de transmitir os conhecimentos produzidos no conjunto das relações sociais e de produção, a fim de formar os novos cidadãos. É evidente que à luz de uma compreensão sócio-histórica, o papel da escola tem sido mais o de reprodutora das relações sociais, da divisão social e técnica do trabalho do que o de emancipadora. (SÁ, 1997, p. 104)

O professor Ricardo retoma brevemente o histórico do Curso de Pedagogia e com maior ênfase o movimento que sucede os Pareces e Indicações do CFE de 1975 e 1976. Para o autor uma das marcas dos debates que ocorreram no decorrer da década de 1980 era a crítica à formação fragmentada do pedagogo, tributária de uma educação moldada pelo tecnicismo educacional de inspiração taylorista/fordista.

A concepção teórico-metodológica que sustentava a reformulação do curso, bem como da formação que se pretendia, evidenciava a lógica do modelo capitalista de produção e o trazia para dentro da escola. Via-se a escola como uma organização “produtora” de conhecimentos à maneira fabril de produção, na qual as tarefas eram divididas de tal sorte que se tinha ao final do “processo produtivo” uma “mercadoria” de alta qualidade e baixo custo. [...] Os operários corresponderiam aos professores; a mercadoria corresponderia ao ensino, ao conteúdo, ao conhecimento parcelarizado, descontextualizado, “neutro”. A organização do trabalho pedagógico escolar buscava atender aos parâmetros da eficiência, da racionalidade burocrática, da produtividade e, por fim, os pedagogos eram os especialistas nas diversas “partes” do trabalho pedagógico escolar. O orientador educacional trabalhava a “fração” aluno, o supervisor escolar a “fração” professor e o administrador educacional o “gerenciamento” burocrático do aparelho escolar. (SÁ, 1997, p. 9)

A fragmentação criada pelas políticas tecnicistas evidenciadas na Reforma do Ensino Universitário (Lei 5.540/68) e na reformulação do próprio Curso de Pedagogia (Parecer 252/69), estabeleceram uma divisão intencional e ideológica. Intencional no sentido de viabilizar a concepção tecnicista de educação, que se instalava e permeava as políticas educacionais do Governo Federal, atrelada aos acordos MEC/USAID e ideológica, porque refletia a concepção da divisão técnica do trabalho, ou seja, acompanhava a lógica do capitalismo industrial para a qual o processo produtivo deve ser dividido e subdividido cada vez mais a fim de, através da especialização/fragmentação do saber, obter a maximização na acumulação do capital. Desta forma, as habilitações do Curso de Pedagogia vieram preencher funções ideológicas e técnicas justificadas pela “melhor formação” deste profissional para o mercado de trabalho (escola), bem como pela necessidade de melhorar a qualidade de ensino. (SÁ, 1997, p. 3)

O posicionamento contrário a este modelo que vinha sendo vivenciado é evidente na construção argumentativa do professor Ricardo. O trabalho empreende um grande esforço para caracterizar o contexto econômico, político e social que apresentava novos desafios ao mesmo tempo que possibilitava a crítica a um Estado brasileiro que vinha sustentando um modo de produção que afetava todos os setores da sociedade, ou seja, que influenciava também na forma de conceber e efetivar os processos educacionais.

O desenvolvimento científico-tecnológico tem levado nos últimos quarenta anos a uma revolução na forma material e espiritual do homem produzir sua existência. Surgem novas demandas para a formação de um novo intelectual (e de um novo pedagogo). As fontes de informação se multiplicam e se diversificam, a produção do conhecimento vem se estruturando diferentemente do antigo modelo educativo, a práxis social cria necessidades novas, necessita de respostas mais rápidas às questões societárias. (SÁ, 1997, p. 1)

O advento da ciência e da técnica aplicadas cada vez mais ao desenvolvimento dos processos de produção material com a inserção da base microeletrônica flexibilizando e alterando substancialmente a organização, o planejamento na produção das mercadorias, acelerando a extração da mais-valia relativa, a informatização dos dados, seu armazenamento e possibilidades de acesso em tempo real, transformando a linguagem da comunicação, a robotização da produção industrial, a construção de uma hegemonia comunicativa perpetrada pela mídia escrita e falada, mas sobretudo a mídia eletrônica, enfim, da tecnologia aplicada à vida produtiva e aos benefícios daí decorrentes para todas as atividades humanas, **trazem novas demandas sociais para a escola.** (SÁ, 1997, p. 105 – grifos do autor)

É preciso entender as relações que se desenham neste novo processo de produção da existência, nesta etapa de desenvolvimento do capitalismo, do qual emergem também o novo paradigma neo-liberal. [...] Hoje, o processo produtivo se rearticula e, pelo próprio modo como se desenvolve o capitalismo monopolista, há uma tendência à superação, em nível da base de produção, da fragmentação do trabalho. Com isso há uma tendência no processo de rearticulação entre a concepção e execução, o princípio organizador do trabalho produtivo cria possibilidades para o surgimento de um novo princípio educativo. (SÁ, 1997, p. 13)

Portanto, a formação do pedagogo deveria atender às exigências das condições educacionais da realidade brasileira, pois os índices de evasão e repetência se mantêm há quase quarenta anos nos mesmos patamares dos cinquenta por cento; grande parte da população infantil, ainda não tem acesso à escola por falta dela ou porque nela não consegue permanecer, em função de propostas pedagógicas descontextualizadas da prática social ou por necessidades sociais, como por exemplo, o ingresso precoce no mercado de trabalho. Os recursos que deveriam atender ao ensino fundamental são ‘perdidos’ na máquina técnico-burocrática do Estado; e a qualificação e formação em serviço é uma exceção, e não uma política institucional permanente. (SÁ, 1997, p. 4)

A partir das considerações sobre as novas bases materiais de produção, das novas relações sociais que se constroem na pós-modernidade, há necessidade

de se ter um outro pedagogo que seja mais sincrônico com este movimento, tendo em vista o anacronismo do velho pedagogo que correspondia ao paradigma taylorista/fordista do trabalho pedagógico. (SÁ, 1997, p. 17)

Neste contexto o pedagogo, sempre enunciado no gênero masculino, era visto com um profissional que não tinha clareza do seu objeto de trabalho, nem tampouco “compreensão teórico-técnica e política para trabalhar com os profissionais das áreas específicas (licenciaturas)”. A falta de experiência quanto ao trabalho docente potencializaria as dificuldades em relação aos professores. O “novo pedagogo” defendido pelo professor Ricardo seria um profissional “não docente” com uma formação mais próxima da docência.

Embora a atividade do pedagogo no trabalho pedagógico escolar se delimite em uma atuação não-docente, a base da atividade docente deve estar garantida na sua formação, porque sem o conhecimento da prática docente, do trabalho do professor não há como lhe garantir uma competência teórico/prática necessária ao assessoramento didático-pedagógico do trabalho do professor. (SÁ, 1997, p. 127)

Este profissional não-docente formado nos Cursos de Pedagogia deveria ser identificado unicamente como Pedagogo. Deveria ser um intelectual unitário, que dominasse as novas tecnologias, operasse numa perspectiva transdisciplinar, demonstrasse dominar as competências necessárias para a atividade de pesquisa e tivesse como horizonte a transcendência dos problemas sociais.

Tal como a organização produtiva, a escola necessitará de um intelectual unitário que domine o processo pedagógico escolar em sua integridade, dinamicidade e especificidade. O pedagogo deverá ser um planejador, organizador e articulador, no conjunto dos demais profissionais da educação que atuam na organização escolar, do processo de transmissão/assimilação do saber escolar, garantindo sua efetiva democratização. (SÁ, 1993, p. 15)

Cabe ao pedagogo, enquanto intelectual comprometido e competente teórica e tecnicamente na práxis educativa escolar, viabilizar mecanismos que garantam este aprendizado, que garantam procedimentos metodológicos e de avaliação diagnóstica para que aquele aluno saia da escola em condições de exercer com plenitude sua cidadania. (SÁ, 1993, p. 42)

A discussão científica sobre o Curso de Pedagogia que vinha sendo empreendida desde 1980 é relatada pelo autor, inclusive com a menção das teses sobre o assunto. No entanto o trabalho não menciona especificamente e nem utiliza como referência as dissertações defendidas sobre o tema no PPGE da UFPR, remetendo-se somente à tese da professora Estela

Fuzzi. O livro da professora Naura sobre a Supervisão Escolar é utilizado como referência, mas sem a menção de sua origem no PPGE.

Sobre a formação dos especialistas, o professor Ricardo Sá (1997, p. 30) relatava que havia, em nível nacional, duas correntes de posicionamento: uma que defendia esta configuração com base em fundamentos “a-críticos” do fenômeno educativo e outra, que ocupava-se da redefinição das habilitações pautada em uma postura crítica e democrática, mesmo defendendo a manutenção da divisão do trabalho na escola. O autor relatava também que estavam em curso nas instituições escolares, experiências de trabalho integrado entre as diferentes habilitações, em contextos reais de trabalho.

Numa outra vertente, os pedagogos supervisor e orientador educacional, embora exercessem suas “funções” delimitadas, procuravam atuar numa perspectiva de *integração das habilitações*, sua prática pedagógica caminhava no sentido de um trabalho *mais integrado* entre as *duas frações do saber/fazer pedagógico*. O trabalho pedagógico escolar (tpe), neste caso, é *parcelarizado*, contudo há um avanço teórico registrado na compreensão de que o tpe é uma totalidade indissociável, não existindo possibilidade de compreendê-lo e considerá-lo sem tomá-lo em seu movimento total e, para poderem atuar consonante com este entendimento conceitual, sua atividade pedagógica se articulava num processo *integrador* das duas “frações” do saber/fazer do trabalho pedagógico. Aqui, demonstrou-se um esforço em tomar o tpe como referência teórico-prática na atuação dos pedagogos, embora a concepção de trabalho do pedagogo permanecesse vinculada às habilitações. [...] Eram compelidos pela própria prática educativa, embora “fracionados” em seu saber/fazer por formação, a desenvolverem um trabalho sem os limites das especificidades, até porque todos eram orientadores ou supervisores educacionais e tinham, por demanda do próprio trabalho, que “dar conta” da “outra fração” do trabalho pedagógico escolar com o sem preparação (formação). (SÁ, 1997, p. 77)

No entanto não lhe era possível afirmar que a concepção e a ação fragmentadas estivessem superadas nas práticas pedagógicas, porém a prática dos profissionais identificadas pela pesquisa em diversos espaços escolares indicava um movimento que tendia à superação da fragmentação na concepção e ação dos profissionais.

Nesta pesquisa a habilitação em Administração Escolar não foi citada e a prática de integração era percebida entre os profissionais de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, que dividiam o espaço de coordenação pedagógica nas unidades, o que sustenta a hipótese de que o contexto de trabalho iria indicar os caminhos da integração das habilitações concebidas no contexto de formação.

O trabalho pedagógico escolar é compreendido, teoricamente, por parte dos pedagogos, sob uma ótica mais totalizante, enquanto uma unidade teórico/prática indissociável, isto significa dizer que, os dois profissionais

quando estão atuando juntos, concebem a atividade docente inseparável do processo de aprendizagem discente, a tarefa educativa do professor não é entendida separada sem o concurso do objeto de ensino que é o aluno. (SÁ, 1997, p. 116)

[...]

A realidade dinâmica, complexa e totalizante impõe-lhe a construção de compreensões e ações mais unitárias, impõe-lhe o domínio teórico-prático do ato educativo escolar, de uma prática mais unitária, aproxima-se e constrói-se aí um pedagogo mais unitário. (Idem, p. 120)

Percebe-se que a discussão sobre o Curso de Pedagogia permanece em cena, ainda que o número de trabalhos tenha diminuído significativamente na segunda metade da década de 1980 e nos anos de 1990. Pode-se inferir que o final do período ditatorial não representou o fim da polarização entre pensamento crítico e pensamento conservador, uma vez que é de 1993 o único trabalho que faz a defesa do modelo de habilitações, normalmente associado ao pensamento hegemônico no período do governo militar, ano este em que iniciava a pesquisa do trabalho que utilizou mais diretamente o referencial teórico marxista na defesa de uma nova proposta para a configuração do Curso de Pedagogia.

3.2 ALGUMAS INTERPRETAÇÕES

Ainda que a produção acadêmica seja uma fonte que permita uma grande variedade de caminhos para a pesquisa histórica e que só consiga maior precisão no cruzamento com outras fontes, como por exemplo os documentos oficiais, a análise dos trabalhos selecionados possibilitou algumas análises sobre o contexto universitário investigado.

Os trabalhos defendidos em 1980 e 1983 apresentam diversos pontos de conexão e de divergência, o que permite inferir um diálogo ou um debate institucional sobre a formação dos especialistas no Curso de Pedagogia neste período, organizado, principalmente, em função das diferentes habilitações instituídas pelo Parecer CFE nº 252/69. Também foi possível verificar pontos de interseção entre os trabalhos que discutiam os aspectos conceituais do currículo e os trabalhos que enfocavam as diferentes habilitações, com destaque para os trabalhos que tinham como objeto a habilitação em Supervisão Escolar.

O estudo da Formação Pedagógica e do Curso de Pedagogia especificamente, mobilizou um trabalho em 1980, um em 1988 e um em 1997. No entanto estes trabalhos constroem trajetórias bastante distintas, o que não dificulta as análises comparativas.

Em um contexto político ainda ditatorial, apesar dos processos de distensão e abertura, percebe-se que as relações institucionais em geral estavam marcadas pela imposição de modelos, o que dificultava o posicionamento divergente ou de oposição. No entanto no campo científico, era possível afirmar o posicionamento divergente, o que fazia com que as dissertações pudessem ser utilizadas como recursos táticos para o questionamento do trabalho realizado no Setor de Educação, muitas vezes pelo próprio autor do trabalho, o que demonstrava que o campo, ainda que de implantação recente, possuía algum grau de autonomia.

Dizemos que quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente. Isso significa que a “politização” de uma disciplina não é indício de uma grande autonomia, e uma das maiores dificuldades encontradas pelas ciências sociais para chegarem à autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes, do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos sem serem imediatamente desqualificadas.” (BOURDIEU, 2004, p. 22 – grifos do autor)

Se é possível identificar algum grau de autonomia quando se percebe a possibilidade de expressão de ideias divergentes que não tinham acolhida na política institucional, o fato do grupo divergente ter menor visibilidade ou representatividade perante os demais na política institucional ou na seleção de trabalhos para publicação científica, demonstra que também havia, no PPGE da UFPR algum grau de heteronomia.

Quanto mais um campo é heterônimo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não científicas nas lutas científicas. Ao contrário, quanto mais um campo é autônomo e próximo de uma concorrência pura e perfeita, mas a censura é puramente científica e exclui a intervenção de forças puramente sociais (argumento de autoridade, sanções de carreira, etc.) e as pressões sociais assumem a forma de pressões lógicas, e reciprocamente: para fazer valer aí, é preciso fazer valer razões; para aí triunfar argumentos, demonstrar refutações.” (BOURDIEU, 2004, p. 32)

De qualquer forma, no interregno entre a autonomia e a heteronomia de um campo científico em construção, pode-se dizer que havia na pós-graduação em educação da UFPR o que Coelho e Hayashi (2013, p. 210) definiam como “Zona Franca de Produção do Conhecimento”, ou seja, “um espaço acadêmico com relativa autonomia no processo de pesquisa, chegando mesmo a elaborar um pensamento crítico”.

Em 1988, vê-se que os novos parâmetros constitucionais para o Ensino Superior influenciaram na produção científica, trazendo outras questões para o debate. Na década de 1990 os dois trabalhos que trazem à discussão o Curso de Pedagogia representam novamente uma situação de oposição, seguindo linhas epistemológicas diferentes, temos um trabalho declaradamente conservador e outro de caráter progressista que propõe uma mudança de paradigma na formação e na atuação dos pedagogos.

Para além das lutas entre as diferentes representações constituídas e defendidas, é possível verificar a dinâmica de oposições e conexões em quatro aspectos constitutivos dos trabalhos realizados: metodologia, conceitos, posicionamento político e propostas.

Quanto a metodologia, onze trabalhos afirmavam que utilizaram metodologias qualitativas enquanto dois declaravam ter utilizado metodologias quantitativas. O que se vê é que a orientação quantitativa era bastante valorizada, sendo que algumas pesquisas associavam o método quantitativo ao método qualitativo. Percebe-se, pela grande valorização das técnicas estatísticas e outros instrumentos de mensuração, a aproximação entre os trabalhos do grupo de Supervisão Escolar (Ramos, Maranhão e Sibut) e o trabalho sobre Formação Pedagógica (Glaser). Os trabalhos do grupo de Orientação Educacional (Baumel, Sponholz e Cortés) adotavam uma postura mais descritiva (Baumel e Sponholz) ou de orientação fenomenológica (Cortés). É possível também perceber uma aproximação entre os grupos de Administração Escolar (Ferreira, Silva e Gonçalves) e o que discutia o Curso de Pedagogia (Machado, Colares e Sá) em um trabalho essencialmente qualitativo, onde predominavam os procedimentos de análise.

Quanto aos principais conceitos utilizados, pode-se dividir os trabalhos em três grupos, de acordo com a natureza da maioria dos conceitos utilizados. O primeiro grupo formado por dois trabalhos de Supervisão Escolar (Maranhão e Sibut) e pelo trabalho sobre a Formação Pedagógica (Glaser) utilizava os conceitos técnicos próprios da linha tradicional do currículo, de influência norte-americana: sistema, sub-sistema, currículo, disciplina, matéria, conjunto disciplinar, micro-análise, macro-análise, instituição, avaliação, competências, habilidades e modelos. O segundo grupo, formado pelos trabalhos sobre Orientação Educacional (Baumel, Sponholz e Cortés) utilizavam conceitos referentes ao contexto administrativo e empresarial: identidade profissional, posição social, sistema de produção, profissionalização, desempenho profissional, padrões de habilidades, atitudes, iniciação profissional, desenvolvimento, flexibilidade, versatilidade e autonomia. O trabalho da professora Corina Ramos, sobre Supervisão Escolar, utilizava tanto conceitos da área de Currículo próximos ao primeiro grupo, quanto conceitos administrativos do segundo grupo. O trabalho da professora Evelcy Monteiro

Machado, por sua vez, utilizava tanto conceitos da área de Currículo, como conceitos afetos ao terceiro grupo, de orientação crítica.

O terceiro grupo formado pelos trabalhos dirigidos à Administração Escolar e ao Curso de Pedagogia têm em comum a utilização de conceitos próprios de uma concepção crítica, de orientação progressista e com base nas teorias de inspiração marxista: práxis, trabalho, dialética, educação crítica, educação bancária, ideologia, discurso, paradigma, conjuntura, reprodução, aparelhos ideológicos de estado, saber crítico, contra-ideologia, trabalho, análise crítica, lugar crítico, consciência crítica, projeto político, dominação, classes trabalhadoras, contradição, superestrutura, e globalização. Práxis era um conceito também utilizado pelo grupo que discutia a formação do Orientador Educacional.

Com o agrupamento dos conceitos mais utilizados é possível inferir o posicionamento político dos trabalhos e dos grupos estabelecidos por proximidade de objeto. Foi possível observar que coexistiam trabalhos de orientação política conservadora com trabalhos mais alinhados ao pensamento da esquerda. Os trabalhos com uma posição conservadora demonstravam-se favoráveis à reforma universitária, às habilitações, ao trabalho dos especialistas e a orientação tecnicista. Entre eles estão dois trabalhos voltados à Supervisão Escolar (Corina e Sibut), um trabalho sobre a Formação Pedagógica (Glaser) e um sobre Orientação Educacional (Sponholz). Dois trabalhos demonstravam primar pela neutralidade científica (Cortés e Machado) e dois indicavam uma orientação progressista (Baumel e Colares). Os trabalhos em que a orientação marxista era explícita e estavam alinhados ao pensamento esquerdista eram aqueles voltados à Administração Escolar (Silva, Ferreira e Gonçalves) e o último trabalho defendido sobre o Curso de Pedagogia (Sá).

Os trabalhos que estavam erigidos sobre uma concepção marxista tinham como principal característica a crítica, que se dirigia à: concepção tecnicista, ditadura militar, técnica e tecnologia, modelos internacionais, funcionalismo, relações capitalistas internacionais, lógica empresarial na educação, burocratização e despolitização da educação e a racionalidade técnica.

O grupo mais conservador estava relacionado à Supervisão Escolar, que eram os trabalhos referenciados predominantemente em teóricos norte-americanos. Em oposição, o grupo de orientação crítica era o que agregava os trabalhos sobre Administração Escolar (Silva, Ferreira e Gonçalves) e Pedagogo Unitário (Sá), com orientação e influência do Professor Lauro Esmanhoto e da Professora Acácia Zeneida Kuenzer. Percebe-se que o posicionamento político expresso nas dissertações não estava relacionado ao ano em que as mesmas foram defendidas, ou seja, em 1980 ainda no período ditatorial foram defendidas três dissertações de orientação

crítica, enquanto em 1993, em um regime democrático, é defendida uma dissertação claramente conservadora.

Independente do grupo ou da orientação política, todos os trabalhos apontavam algumas propostas de ação. Das propostas e recomendações elaboradas ao final de cada pesquisa, a que mais se repetiu foi a indicação da revisão do modelo de habilitações para a formação de especialistas e a reestruturação do Curso de Pedagogia, o que demonstra que a inquietação com o modelo vigente perpassava todos os grupos. Também aparece com destaque o desejo de que mais pesquisas fossem realizadas e que os conhecimentos obtidos fossem difundidos, o que demonstra que se acreditava que as pesquisas poderiam interferir positivamente no contexto de formação dos profissionais da educação.

A reflexão sobre a identidade profissional, a profissionalização das diferentes funções e a exploração de novos campos de atuação eram pontos valorizados. A reestruturação do estágio, a experimentação da “práxis criadora” e a superação dos modelos estrangeiros e empresariais também figuravam, ainda que pontualmente, nos trabalhos defendidos.

Ao final deste capítulo, pode-se confirmar que, devido aos fatores conjunturais de ordem nacional, bem como a dinâmica institucional da UFPR durante os anos de 1977 a 1997, as dissertações produzidas no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, para além da produção científica, contribuem para a compreensão daquele período histórico se tomadas como fonte. Se bem interrogadas, as dissertações produzidas no mestrado ajudam a contar a história do início da pós-graduação na UFPR e do posicionamento dos professores e das professoras frente ao desafio de pensar as melhores formas de formar os profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados mais de quarenta anos da implantação da pós-graduação em educação nas IES brasileiras, o Curso de Pedagogia e as identidades profissionais por ele produzidas continuam sendo tomadas como objetos de pesquisa. Ainda que sem pretensão de estabelecer conclusões para esta questão ainda pouco explorada na perspectiva da História da Educação, para finalizar este trabalho com algumas considerações provisórias, é necessário retomar o percurso argumentativo até aqui empreendido.

Em primeiro lugar foram discutidos os aspectos gerais que influenciaram a configuração e a produção acadêmica do PPGE da UFPR. A área de concentração em Currículo não foi uma opção do grupo que trabalhava na implantação do Curso de Mestrado em Educação, que havia proposto Metodologia de Ensino e Planejamento Educacional como áreas de interesse, sob influência dos professores Lauro Esmanhoto e Zélia Milléo Pavão. A definição do Currículo como a única área de concentração do curso representou uma resposta às recomendações e exigências da CAPES, que aprovaria e financiaria o programa. Sem massa crítica nesta área, o campo do currículo instala-se na UFPR a partir de professores visitantes, em sua maioria estrangeiros, que utilizavam como referência a produção norte-americana. Tem-se desta forma, os primórdios do cenário institucional e epistemológico que deu origem às representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia.

A produção acadêmica do PPGE da UFPR apresentava uma grande diversidade temática, uma vez que as pesquisas em andamento e os interesses já estabelecidos pelo corpo docente, formado em sua maioria por professores da própria UFPR, foram aos poucos sendo adaptadas a área de concentração implantada. Desta forma, com a intensificação da atividade de pesquisa no âmbito da pós-graduação e a inserção do debate das questões curriculares, o campo científico do currículo, em fase de consolidação em nível nacional, começa a se estabelecer no PPGE da UFPR influenciando e sendo influenciado pela produção acadêmica local. Entre outros, foi possível perceber um interesse especial pela interseção entre dois temas pungentes: o conceito de currículo e o currículo do Curso de Pedagogia. A intensa movimentação nacional do período, provocada pela reação ao estabelecimento de novas regras e formatos para os cursos de formação de professores e a constante tentativa do Setor de Educação de adequar o Currículo do Curso de Pedagogia, potencializou este debate.

Em primeiro lugar procedeu-se a análise das dissertações que tinham como objeto a discussão conceitual sobre o currículo, uma vez que a mesma trazia elementos que ampliariam

a possibilidade de compreensão da produção acadêmica do PPGE, bem como o trânsito de profissionais entre as discussões curriculares e o debate sobre o currículo do Curso de Pedagogia. Da mesma forma, a publicação “Pensando Currículo”, realizada pelo Setor de Educação da UFPR em 1988, que tinha por objetivo retratar a produção acadêmica dos primeiros dez anos de funcionamento do PPGE, demonstrou que alguns trabalhos sobre o conceito de currículo e suas aplicações eram tão valorizados pela instituição naquele momento que foram considerados representativos de uma década de produção acadêmica. A valorização dos trabalhos sobre o currículo demonstra também que os profissionais que estavam envolvidos na produção de conhecimento sobre este tema, tinham grande prestígio institucional.

Por fim apresenta-se as treze dissertações produzidas no Mestrado em Educação do PPGE da UFPR que discutiam questões referentes ao currículo, ao Curso de Pedagogia e suas habilitações, bem como suas formas de retratar o contexto educacional, socioeconômico, cultural e político que possibilitava ou dificultava certas formas de expressão. Para a compreensão do sentido das representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia, foi necessário inquirir as fontes de forma a localizar o posicionamento dos autores sobre outros aspectos como: habilitações, estágio, pós-graduação e universidade, educação e sistema educacional, profissionais da educação, curso superior de educação, faculdade de educação, tecnicismo e educação tecnicista. As representações identificadas e categorizadas foram analisadas de acordo com o ano de defesa, de forma a identificar as percepções e as projeções para a construção de um modelo desejado. Desta forma foi possível organizar as dissertações em dois grupos: as defendidas nos anos de 1980 e 1983 que debatiam as habilitações instituídas pelo Parecer CFE N.º 252/69 e, as defendidas nos anos de 1988, 1993 e 1997 que posicionavam-se frente as novas possibilidades de organização da universidade em geral e do Curso de Pedagogia em particular.

A análise das representações possibilitou identificar alguns pontos de interseção, conexões e oposições que demonstram a posição dos trabalhos e de seus autores no campo científico. No entanto é importante considerar, como afirma Chartier (1994), que o posicionamento individual e as associações que podem ser estabelecidas estão relacionadas, para além das convicções acadêmicas, à dinâmica de funcionamento de um determinado campo científico.

Em consequência, o objeto fundamental de uma história cujo projeto é reconhecer a maneira como os atores sociais investem de sentido suas práticas e seus discursos parece-me residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam – mais ou menos fortemente, dependendo de sua

posição nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer. (CHARTIER, 1994, p. 106)

As representações e os movimentos de convergência e contradição, portanto, indicam, além do estado da arte da discussão sobre o tema, a forma como se configurava o campo científico a partir do Curso de Mestrado em Educação, e como este campo estava entremeado com as relações institucionais da UFPR.

Em meio a uma dispersão de temas agrupados sob a Área de Concentração em Currículo, havia um debate institucional sobre a formação dos especialistas no Curso de Pedagogia. O campo científico permitia que, independente das contingências institucionais, normativas e políticas do período em questão, o pensamento crítico pudesse ser expressado, ainda que concomitante a defesas mais conservadoras. Esta dicotomia segue no decorrer da década de 1990. Considerando a totalidade dos trabalhos, foi possível observar que coexistiam trabalhos de orientação política conservadora com trabalhos mais alinhados ao pensamento da esquerda, com posicionamento progressista ou claramente marxista.

Uma vez que interseção é um lugar comum construído a partir da sobreposição entre diferentes lugares próprios, constatou-se que na UFPR, no período de 1978 a 1983, havia uma interseção entre os estudos que vinham sendo realizados sobre o conceito de currículo e suas aplicações, e os estudos realizados sobre o Curso de Pedagogia, mobilizados pelo MEC em resposta ao movimento nacional dos educadores. Havia uma mistura de papéis e de processos institucionais e científicos que possibilitavam estas áreas de interseção. Como um grupo de professores que havia ingressado no Curso de Mestrado optou por investigar o seu próprio contexto de trabalho e, desta forma, estudar um processo em que estavam diretamente implicados e que era de natureza curricular, o estudo científico e as propostas institucionais coexistiam e dialogavam.

Em um momento de reformulação de currículos, os professores e as professoras que possuíam capital científico nesta área tinham oportunidades privilegiadas de influenciar sobre a construção dos documentos e transitavam pelos grupos de discussão com grande poder de influência. Tanto os professores e professoras que atuavam na graduação com a disciplina “Currículos e Programas” quanto os que ministravam disciplinas relativas à esta temática no Curso de Mestrado estiveram envolvidos nas discussões sobre as novas possibilidades de constituição do Curso de Pedagogia.

A publicação “Pensando Currículo” é um exemplo da importância que este grupo tinha no Setor de Educação, tanto que, em uma publicação que se dizia representativa da primeira década de produções do PPGE da UFPR, todos os artigos estavam relacionados à temática

curricular, unicidade que não se verifica nas tendências temáticas do programa. Todos os autores dos artigos publicados em “Pensando Currículo” estavam relacionados ao grupo responsável pela docência da matéria currículo em nível de graduação ou pós-graduação, no Setor de Educação da UFPR. Os principais professores que compunham este grupo eram: Karl Michael Lorenz, José Alberto e Nilcéia Pedra, Louis Bruno Alcorta e Consuelo Menezes Garcia. As principais referências teóricas deste grupo provinham da matriz norte-americana.

Sendo o currículo uma das principais matérias da formação dos Supervisores Escolares, havia uma aproximação entre os trabalhos sobre o currículo e três trabalhos que discutiam a habilitação de Supervisão Escolar no Curso de Pedagogia: o da Professora Corina Lúcia Costa Ramos, orientado pelo Professor Louis Bruno Alcorta e, o de Terezinha de Jesus Batista Maranhão, orientado pelo Professor Karl Michael Lorenz e, mais tarde, o de Selma Simone Bremer Sibut, orientado pela Professora Rejane de Medeiros Cervi, tendo como principal referência a produção do Professor Karl Michael Lorenz. Pode-se afirmar, portanto, que estes dois trabalhos, representavam uma interseção entre os trabalhos que discutiam o conceito de currículo e os trabalhos que discutiam o Curso de Pedagogia.

A Professora Rejane de Medeiros Cervi, que defendeu sua dissertação de mestrado sob orientação do Professor Lauro Esmanhoto demonstra, pela orientação do trabalho de Selma Sibut, uma aproximação com as discussões curriculares travadas no decorrer da década de 1980 na UFPR. Num movimento de sentido oposto, a professora Naura que tinha por objeto a Supervisão Escolar, não comungava destes referenciais, e por utilizar a mesma base teórica de seu orientador, Professor Lauro Esmanhoto, estava mais próxima do grupo que discutia a questões referentes a Habilitação em Administração Escolar.

O grupo que discutia a Habilitação em Administração Escolar, influenciado principalmente pelo Professor Lauro Esmanhoto, era formado pelos professores Evaldo, Maria Dativa e por aproximação, pela professora Naura que discutia a Supervisão Escolar. O grupo também era influenciado pela Professora Acácia Zeneida Kuenzer Zung e pela Professora Sônia Kenski, ambas em processo de doutoramento. Este grupo apresentava uma divergência epistemológica substancial em relação ao grupo de Currículo e Supervisão Escolar. Em alguns momentos, mais do que divergência, vê-se uma oposição entre estes dois grupos. Para Bourdieu (2013, p. 114) “os conflitos epistemológicos são, inseparavelmente, conflitos políticos”.

O campo científico (lugar de luta política pela dominação científica) é que designa a cada pesquisador, em função da sua posição, seus problemas político-científicos, bem como seus métodos e estratégias que – por se definirem expressa ou objetivamente na referência ao sistema de posições

políticas e científicas que formam o campo científico – são ao mesmo tempo estratégias políticas. (BOURDIEU, 2013, p. 116)

Nenhum dos professores relacionados ao grupo de Administração Escolar esteve representado na publicação “Pensando Currículo”. A adesão aos modelos norte-americanos e a lógica funcionalista, que representava uma oposição política e epistemológica entre o grupo de Administração Escolar e o grupo de Currículo e Supervisão Escolar, representava um ponto de convergência entre os últimos e o grupo de Orientação Educacional.

O grupo de Orientação Educacional, influenciado pela Professora Heloísa Lück tinha pontos de conexão com os grupos do Currículo e da Supervisão Educacional, ainda que tivesse uma identidade bem marcada. Este grupo não aderiu tão fortemente à discussão sobre o Curso de Pedagogia, tendendo a defender esta habilitação independente do contexto de formação.

Percebe-se, ao final desta reflexão, que as representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia podem ser utilizadas como um meio para compreender o enredamento entre o contexto de atuação profissional e a produção discente que houve na UFPR no período compreendido entre os anos de 1977 a 1997, e em especial nos anos de 1980 e 1983, quando se concentraram as defesas dos trabalhos das primeiras turmas matriculadas no PPGE, que pelo momento histórico vivenciado, parecem ter sido influenciadas pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.

A análise das interseções entre o posicionamento de diferentes grupos que coexistiam em um mesmo campo científico e as relações de convergência e de oposição entre as diversas representações, demonstrou que é necessário, para se visualizar os diferentes posicionamentos políticos e epistemológicos, recorrer a algumas representações correlatas, uma vez que havia um consenso estabelecido sobre a inadequação do currículo do Curso de Pedagogia, que já havia sido explicitado antes mesmo do início do Curso de Mestrado, na tese da Professora Estela Fuzzi.

Sendo assim, o posicionamento sobre questões como as diferentes habilitações, o estágio, a pós-graduação e a universidade, a educação e o sistema educacional, os profissionais da educação, o projeto do Curso Superior de Educação, a Faculdade de Educação, o tecnicismo e educação tecnicista evidenciam nuances das representações de ordem mais geral, e possibilitam estabelecer relações mais sutis entre os sujeitos que forjavam e movimentavam estas representações na direção dos efeitos pretendidos.

Em resposta à pergunta que gerou esta pesquisa, afirma-se que a análise das representações sobre o Currículo e o Curso de Pedagogia presentes nas dissertações produzidas

no Curso de Mestrado em Educação da UFPR no período de 1977 a 1997 permite estabelecer relações epistemológicas, políticas e institucionais, tanto entre as dissertações – produtos discursivos aprovados em determinado momento histórico pelos critérios de um determinado campo científico –, como entre os discentes e docentes que as produziram.

Para cada um destes três tipos de relação que podem ser estabelecidas entre as dissertações, novas perguntas são evidenciadas, demonstrando o potencial de investigação destas fontes. Quanto as relações epistemológicas, percebe-se que o conceito de comunidades epistêmicas de Stephen Ball, pode trazer novas dimensões para a investigação, assim como a exploração das séries de referências compartilhadas e formas de apropriação que acompanham as diferentes fases do curso, que inicia com características endógenas.

Ao buscar as relações políticas possíveis, há que se considerar o fato do curso ter sido criado em uma ditadura que, ainda que nenhum trabalho tenha usado este termo para caracterização da conjuntura, provavelmente interferiu de alguma forma no posicionamento acadêmico. Este período produziu muitas fontes, que recentemente tornaram-se acessíveis, sobre o comportamento político de professores e estudantes universitários, o que indica novas possibilidades de investigação e cruzamento de fontes. Chama atenção, neste aspecto, a interferência da Capes na configuração de uma área de concentração mais permeável ao pensamento norte-americano que, ao que parece, era o caso do Currículo naquele momento. Parece relevante investigar se este movimento se deu também nas outras quatro universidades que também iniciaram suas pesquisas por esta área: UFSM, PUC/SP e UNB.

O contexto da Reforma Universitária na UFPR, por sua vez, ainda guarda muitos aspectos sem investigação. A bibliografia disponível ainda não esgotou as possibilidades de problematização das duas reformas institucionais que aconteceram em apenas três anos. Da mesma forma a atuação da Assessoria de Segurança e Informação da UFPR e seus registros ainda não é suficientemente conhecida, apesar de ser um tema explorado por vários grupos de pesquisadores.

Os Planos de Ensino das disciplinas do mestrado, assim como os diversos documentos curriculares do Curso de Pedagogia da UFPR, também continuam pouco explorados e podem ser utilizados para demonstrar como o Curso de Mestrado que inicia como aprofundamento do Curso de Pedagogia vai progressivamente construindo a sua identidade de pesquisa. As revistas de divulgação científica do Setor de Educação e outros registros de pesquisa apresentam, como as dissertações de mestrado, muitas possibilidades de investigação.

As relações institucionais podem ser exploradas de maneira mais apurada, principalmente com o aprofundamento da pesquisa documental e da exploração das fontes

orais, uma vez que muitos profissionais citados neste trabalho continuam em atividade profissional ou aposentados gozando boas condições de saúde. A pesquisa detalhada dos professores e professoras que participaram da produção destas dissertações – biografias, formação, trajetória acadêmica e outras produções científicas – pode trazer novas perspectivas para a investigação.

Tanto as relações investigadas no decorrer deste trabalho, como as novas perguntas que surgem a partir desta trajetória, demonstram a potencialidade da utilização da produção acadêmica como fonte histórica. Percebe-se também que, mediante o período histórico estudado, merece destaque os anos de 1980 pela intensa movimentação acadêmica em nível nacional e pela abertura do cenário à um pensamento crítico na educação.

Para além do cumprimento de um requisito de titulação, as dissertações produzidas no mestrado serviram para projetar ideais, convicções e anseios de profissionais que firmavam, com a proteção do campo científico, novos modelos que representavam, ao fim e ao cabo, seus desejos de mudança.

FONTES

Dissertações (PPGE/UFPR)

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **A identidade profissional dos orientadores educacionais de Curitiba segundo sua formação no curso de Pedagogia.** Curitiba, 1983. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

COLARES, Aglair da Cruz. **O Curso de Pedagogia da UFPR frente ao compromisso social da Universidade:** ensino, pesquisa e extensão. Curitiba, 1988. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CORTÉS, Theresinha Azevedo. **Proposta de estágio supervisionado de orientação educacional:** um processo desenvolvimentista como alternativa de prática social. Curitiba, 1983. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

FERREIRA, Evaldo Antonio Montiani. **Uma reflexão sobre pontos básicos a serem considerados na elaboração de uma proposta de estágio supervisionado na formação do administrador escolar.** Curitiba, 1980. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GLASER, Niroá Zuleika Rotta Ribeiro. **Formação pedagógica do currículo nos cursos de licenciatura.** Curitiba, 1980. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GARCIA, Joe de Assis. **Metáforas quânticas para interpretar o currículo:** um desdobramento hermenêutico. Curitiba, 1995. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Dimensões críticas no estudo da especificidade da Administração Educacional.** Curitiba, 1980. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **O Curso de Pedagogia da UFPR, segundo a percepção de alunos egressos.** Curitiba, 1983. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

MARANHÃO, Teresinha de Jesus Batista. **A tríplice dimensão da supervisão escolar: modelo baseado em competências para formação de supervisores escolares em nível de macro e de micro-sistemas.** Curitiba, 1980. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

RAMOS, Corina Lúcia Costa. **Supervisor educacional de recursos humanos:** competências para sua formação e desempenho. Curitiba, 1980. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SÁ, Ricardo Antunes de. **A construção do pedagogo:** superando a fragmentação do saber – uma proposta de formação. Curitiba, 1997. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SANCHES, Martha Garcia Gomensoro de. **O Laboratório:** uma alternativa de sistematização de estudos sobre currículo. Curitiba, 1983. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SIBUT, Selma Simone Brener. **Perfil de diferenciação na formação do supervisor escolar.** Curitiba, 1993. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da. **Supervisão educacional:** função ou disfunção? Curitiba, 1980. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SPONHOLZ, Lealis Baby. **Orientação Educacional:** comparação entre programas de disciplinas de Princípios e Métodos de Orientação Educacional e dissertações de mestrado na área. Curitiba, 1983. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

VELASCO, Margarita Judith Donoso. **Fundamentação do currículo por meio da fenomenologia.** Curitiba, 1983. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

XAVIER, Regina Célia Muniz. **O currículo como Campo de Estudos:** contribuições das Teses e Dissertações de Currículo na Década 70-80. Curitiba, 1982. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Outras Publicações

UFPR. Coordenação de Pós-graduação em Educação. **Pensando Currículo.** UFPR. Curitiba, UFPR, 1988.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná – 50 anos.** Curitiba: SBPH-Pr, 1988

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Universidade Federal do Paraná: 75 anos.** Curitiba: SBPH-Pr, 1987

FUZII, Estela Okabayaski. **O Professor do Curso de Pedagogia:** uma reflexão sobre a formação do pedagogo e as exigências da Filosofia da Educação. Curitiba.1976. 203f. Tese (Livre-Docência). Universidade Federal do Paraná.

GARCIA, Consuelo de Menezes. **Currículo, ensino e pesquisa:** três faces de situação pedagógica. Validação de sistema combinado de currículo como tecnologia, ensino independente e pesquisa, aplicado as disciplinas obrigatórias do curso de pós-graduação. Curitiba. 1979. 301f. Tese (Professor Titular). Universidade Federal do Paraná.

GARCIA, Consuelo de Menezes; ALCORTA, Louis Bruno. **Desenvolvimento das habilidades dos candidatos em programa de mestrado em curriculum na Universidade Federal do Paraná mediante desenvolvimento de modelos de curriculum e utilização de módulos de ensino.** Curitiba: UFPR, 1979.

DOCUMENTOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CES N.º 583/97. Proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curso de Pós-graduação em educação a nível de mestrado. Relatório Anual. 1977/78/79.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curso de Pós-graduação em educação a nível de mestrado. Relatório Anual. 1980/81

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curso de Pós-graduação em educação a nível de mestrado. Relatório Anual - CAPES. 1983

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curso de Pós-graduação em educação a nível de mestrado. Relatório Anual - CAPES. 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curso de Pós-graduação em educação a nível de mestrado. Relatório CAPES. 1986

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curso de Pós-graduação em educação a nível de mestrado. Relatório CAPES. 1987

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. DEPLAE. Planos de Ensino. 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. DEPLAE. Planos de Ensino. 1976-78.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. DEPLAE. Planos de Ensino. 1979-81.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. DEPLAE. Planos de Ensino. 1982-84.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. DEPLAE. Planos de Ensino. 1985-87.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Mestrado em Educação. Pedido de Credenciamento. Vol. I. Curitiba – 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Mestrado em Educação. Pedido de Credenciamento. Vol. II. Curitiba – 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Mestrado em Educação. Pedido de Credenciamento. Vol. III. Curitiba – 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Mestrado em Educação. Resumos de Dissertação. 001 a 148. 1977/82.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Mestrado em Educação. Resumos de Dissertação. 001 a 148. 1977/82

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Mestrado em Educação. Resumos de Dissertação. 149 a 343. 1983/84

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Mestrado em Educação. Resumos de Dissertação. 344 a 461. 1985/86

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Mestrado em Educação. Resumos de Dissertação. 462 a 628. 1987/90

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Processo 22696/94-00. Proposta de Currículo Novo para o Curso de Pedagogia. 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Programa de Pós-graduação em Educação. Recredenciamento de Currículo e Credenciamento de Recursos Humanos e Educação Permanente. Curitiba, agosto de 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Relatório CAPES. Curso de Pós-graduação em educação a nível de mestrado. 1982

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. Curso de Pós-graduação Mestrado em Educação. Pedido de Credenciamento. Curitiba – 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. Mestrado em Educação. Pedido de Credenciamento. Vol. I. Curitiba – 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. Mestrado em Educação. Pedido de Credenciamento. Vol. II. Curitiba – 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. Mestrado em Educação. Pedido de Credenciamento. Vol. III. Curitiba – 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. Mestrado em Educação. Planos de Curso. Reformulação da Estrutura Curricular. Curitiba – 1983 – Vol. I.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. Mestrado em Educação. Planos de Curso. Reformulação da Estrutura Curricular. Curitiba – 1983 – Vol. II.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Liane dos. **Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: tendências e temáticas das dissertações (1977-2000)**. Campinas, 2001. 309f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Biblioteconomia e Ciências da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Universidade Federal do Paraná.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo: Ed. da USP, 2011.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUDRILLARD, Jean. De um fragmento ao outro. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.

BERALDO, Tânia Maria Lima; OLIVEIRA, Ozerina Victor. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 20, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. 2.ª ed. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 9ª. ed. 1ª. Reimpressão. Campinas: Papirus, 2012.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora do Unesp, 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Teses e Dissertações. In: GOMES, Sandra Lúcia Rébel; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha; SOUZA, Clarice Muhlethaler de (orgs). **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de Fazer**. 13ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012a.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: Morar, cozinhar**. 11ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2012b.

CHAMLIAN, Helena Coharik. **Docência na universidade**: professores inovadores na USP. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, p. 41-64, 2003.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol7, nr.13, p. 97-113, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, 1991.

CODATO, Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 25, Nov. 2005 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200008&lng=en&nrm=iso)&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782005000200008>.

COELHO, Márcio; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Pós-graduação no regime militar: zona franca de produção do conhecimento. **Revista Série-Estudos**, n. 31, 2013. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/135/236>. Acesso em: 28/12/2013

DANIEL, Lesiany Silveira. **João Roberto Moreira (1912-1967): Itinerários para uma racionalidade ativa**. Curitiba, 2009. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

DANIEL, Lesiany Silveira. **O Curso de Pedagogia da UFPR: um pouco de sua história mediante a presença de seus paraninfos nas cerimônias de colação de grau nas últimas três décadas**. EDUCERE, 2013. Curitiba. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/6886_4066.pdf acesso em 09/12/2013

FARIA FILHO, Luciano M. **A Legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação**. In: _____. (Org.) *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 30, p. 47-69, 2005.

FIorentini, Dario. **Pesquisa e Formação Docente**: possibilidades das metapesquisas para a sistematização do conhecimento. PPGE. PUC/PR. 2012. Disponível em <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237076431352491268.pdf>. Acesso em: 19/12/2013.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 22ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 31, n.

1, mar. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=pt&nrm=iso> acesso em 30 nov. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 381-392, 2003.

GLASER, Niroá Zuleika Rotta Ribeiro. **Meio Século de Educação na UFPR**: uma crônica desde a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Instituto de Educação Anexo ao “Setor de Educação”. Curitiba: Fundação da Universidade Federal do Paraná, 1988.

GOMES, Sandra Lúcia Rébel; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha; SOUZA, Clarice Muhlethaler de. Literatura Cinzenta. In: GOMES, Sandra Lúcia Rébel; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha; SOUZA, Clarice Muhlethaler de (orgs). **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 213/214, 2005

GONCALVES, Nadia Gaiofatto. História, estado e educação: uma leitura sobre o Estado brasileiro (1971-2000). **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100010>.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5692/71: discursos governamentais e implementação da lei no Paraná. In: GONÇALVES, Nádia G. & RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na Ditadura Civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 1, p. 1-20, jul. 1971.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 19, p. 75-79, dez/1976.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 136, p. 496-500, out/dez/1974.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KUCINSKI, Bernardo. **Abertura, a história de uma crise**. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1982.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=

pt&nrm=iso>. acessos em 19 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>.

LORENZ, Karl Michael. **Análise quantitativa do currículo escolar**. Curitiba: Editora UFPR, 1990.

MACEDO, Edmar Almeida. **Os Trotskistas entre discursos e controvérsias: tradição, composição social e alinhamento internacional**. Curitiba, 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

MATHIAS, Suzeley Kalil. **Distensão no Brasil: o projeto militar (1973-1979)**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MEIRA, Leticia Mara de. **Um lugar próprio para a educação: o discurso oficial sobre o Curso de Pedagogia no contexto da Reforma Universitária**. X Congresso Luso Brasileiro da História da Educação. Curitiba: COLUBHE, 2014.

MEIRA, Leticia Mara de; DANIEL, Leziany Silveira. **A identidade do trabalho da pedagoga: uma questão ainda pertinente?** EDUCERE. 2011. Curitiba: PUC/PR, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

NUNES, Clarice. A cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo de estudos em aberto. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 18-19, dez. 1993. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981993000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 ago. 2012.

NUNES, Iran de Maria Leitão. O ensino da história da educação no Maranhão a partir do Curso de Pedagogia e Mestrado em Educação da UFMA. SBHE. V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracajú. UFS/UNIT, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/280.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). **Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 179-195, 2001.

RAGAZZINI, Dario. Para quem testemunham as fontes da História da Educação? *Educar em Revista*, Curitiba: Ed. da UFPR, nº 18, 2001, p. 13–42.

REVEL, Jacques. História e Historiografia: exercícios críticos. trad. Carmem Lúcia Druciak. rev. trad. Serlei Maria Fischer Ranzi, Maclovia Corrêa da Silva. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 29, n. 103, ago. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200008>.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 28, n. 76, dez. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo - 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Suely Ferreira da. O Periódico Educar em Revista do Setor de Educação da UFPR (1977-2000): uma análise histórica e temática. Campinas, 2001. 169f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Biblioteconomia e Ciências da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em aberto**. Brasília, nº 58, p. 117-28, 1993.

STARLING, Heloísa Maria Murgel. Coração Americano: panfletos e canções do Clube da Esquina. In: REIS, Daniel Araújo; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Rumos da pesquisa: uma história da pesquisa e pós-graduação na UFPR**. Curitiba: UFPR, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WARDE, Mirian J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano III, n. 23, setembro/outubro 1984, p.1-6.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná – 50 anos**. Curitiba: SBPH-Pr, 1988

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Universidade Federal do Paraná: 75 anos**. Curitiba: SBPH-Pr, 1987

XAVIER, Libânea Nacif. **O Brasil como Laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)**. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TABELA 9 - DISSERTAÇÕES - MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFPR (1977-2012)

ANO	TOTAL DEFESAS/ANO	DEFESAS CURSO DE PEDAGOGIA	%
1977	2		0,00%
1978	1		0,00%
1979	1		0,00%
1980	21	6	28,57%
1981	13		0,00%
1982	9		0,00%
1983	37	4	10,81%
1984	20		0,00%
1985	22		0,00%
1986	11		0,00%
1987	13		0,00%
1988	10	1	10,00%
1989	18		0,00%
1990	11		0,00%
1991	11		0,00%
1992	26		0,00%
1993	21	1	4,76%
1994	15		0,00%
1995	13		0,00%
1996	10		0,00%
1997	7	1	14,29%
1998	19		0,00%
1999	26		0,00%
2000	33		0,00%
2001	23		0,00%
2002	29	1	3,45%
2003	54		0,00%
2004	49		0,00%
2005	43		0,00%
2006	63		0,00%
2007	74		0,00%
2008	61	1	1,64%
2009	70		0,00%
2010	56	2	3,57%
2011	55	2	3,64%
2012	53	1	1,89%
TOTAL	1000	20	2%

Fonte: elaborada pela autora.

APÊNDICE B

QUADRO 18- TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA – UFPR - 1998 A 2012

AUTORIA	TÍTULO	ORIENTAÇÃO	DEFESA
Tânia Teresinha Bruno Zimer	Mundos de significados: saberes e práticas do ensino de matemática na formação de professores das séries iniciais no curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná	Maria Auxiliadora M. Schmidt	2002
Marli de Fátima Rodrigues	Da racionalidade técnica à nova epistemologia da prática: a proposta da formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais	Acácia Zeneida Kuenzer	2005
Daniele Saheb	A educação sócio-ambiental e a formação em Pedagogia	Araci Asinelli da Luz	2008
Solange Toldo Soares	O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (1996-2006): ambigüidades nas propostas de formação do pedagogo.	Mônica Ribeiro da Silva	2010
Mônica Caetano Vieira da Silva	Tecnologias de informação e comunicação: estruturando núcleos de conteúdos, para disciplina específica no curso de Pedagogia.	Gláucia da Silva Brito	2011
Fabíola Berwanger	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná.	Marinelma Camargo Garanhani	2011
Letícia Jensen de Oliveira Costa	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares.	Claúdia Barcelos de Moura Abreu	2012

Fonte: elaborada pela autora a partir de informações fornecidas pela Secretaria do PPGE/UFPR

APÊNDICE C

QUADRO 19 - PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS REVISTAS CIENTÍFICAS DO SETOR DE EDUCAÇÃO/UFPR

REVISTA/ANO		TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES
Educar	1981	A contribuição da pós-graduação para a pesquisa em educação na Universidade Federal do Paraná	Verner Artur Conrado Barthelmess
	1985	O sentido do curso de pós-graduação em Educação e Recursos Humanos da Universidade Federal do Paraná	Alvino Moser
	1988	O programa de pós-graduação em Educação: notícia histórica	Rejane de Medeiros Cervi
Caderno Aberto	1988	Depoimento - 20 anos depois	Lia Therezinha Sambatti
	1988	O cotidiano da Pós-graduação em Educação da UFPR	Onilza Borges Martins
Educar em Revista	2003	25 anos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR	Liane dos Anjos; Leilah Santiago Bufrem
	2007	O Programa de Pós-graduação em educação da UFPR: vinte anos de lutas e conquistas	Tânia M. Baibich Faria

Fonte: elaborada pela autora.

APÊNDICE D

QUADRO 20 - : DISSERTAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA-PPGE/UFPR (1977-1997)

TÍTULO	AUTORA	ORIENTADOR(A)	INGRESSO	DEFESA
Supervisão Escolar, função ou disfunção.	Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva	Lauro Esmanhoto	1975	1980
Uma reflexão sobre pontos básicos a serem considerados na elaboração de uma proposta de estágio supervisionado na formação do administrador escolar.	Evaldo Antônio Montiani Ferreira	Marcos Eduardo Klüppel	1975	1980
Dimensões críticas no estudo de Especificidade da Administração Educacional	Maria Dativa de Salles Gonçalves	Lauro Esmanhoto	1975	1980
Formação pedagógica do currículo nos cursos de licenciatura	Niroá Z. R. Ribeiro Glaser	Zélia MilléoPavão	1977	1980
Supervisor educacional de recursos humanos: competências básicas para sua formação e desempenho.	Corina Lúcia Costa Ramos	Louis Bruno Alcorta	1977	1980
A tríplice dimensão da supervisão escolar: modelo baseado em competências para formação de supervisores escolares em nível de macro e micro sistemas.	Terezinha de Jesus Batista Maranhão	Karl Michael Lorenz	1978	1980
Proposta de estágio supervisionado de orientação educacional: um processo de desenvolvimento como alternativa da prática social	Therezinha de Azevedo Cortes	Heloísa Lück	1977	1983
Orientação educacional: comparação entre programa de disciplina de princípios e métodos de orientação educacional e dissertações de mestrado na área.	Lealis Baby Sponholz	Heloísa Lück	1978	1983
O curso de pedagogia da UFPR, segundo percepção de alunos egressos.	Evelcy Monteiro Machado	Lilian Anna Wachowicz	1978	1983
A identidade profissional dos orientadores educacionais de Curitiba segundo sua formação no curso de pedagogia.	Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel	Maria do Rosário Knechtel	1978	1983
O curso de Pedagogia da UFPR frente ao compromisso social de Universidade.	Aglair da Cruz Colares	Lilian Anna Wachowicz	1985	1988
Perfil de diferenciação na formação do supervisor escolar	Selma Simone Brener Sibut	Rejane de Medeiros Cervi	1991	1993
A construção do pedagogo: superando a fragmentação do saber - uma proposta de formação	Ricardo Antunes de Sá	Maria Elizabeth Blanck Miguel	1993	1997

Fonte: elaborado pela autora.