

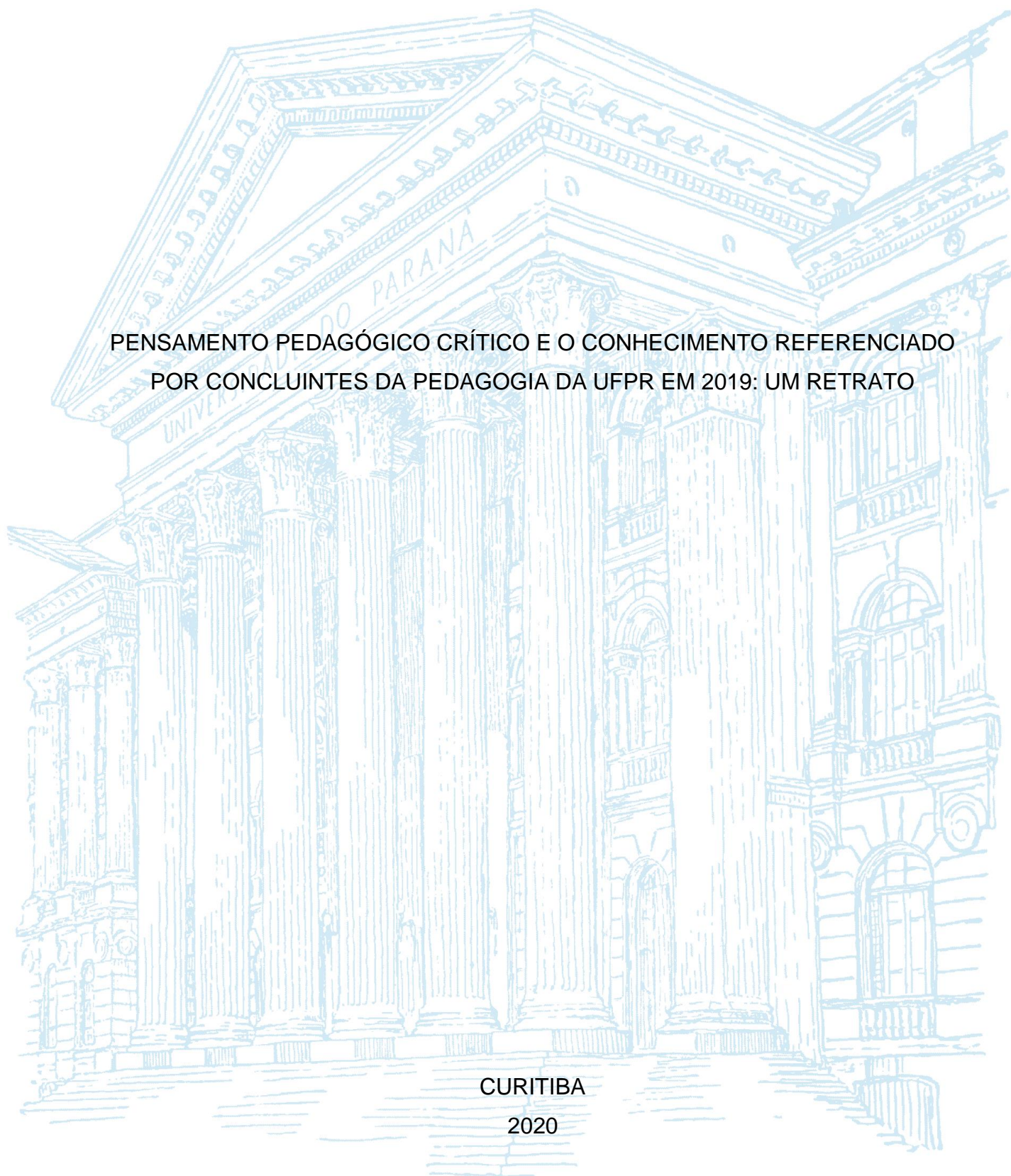
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GUILHERME MUNHOZ PÓVOA

PENSAMENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO E O CONHECIMENTO REFERENCIADO  
POR CONCLUINTES DA PEDAGOGIA DA UFPR EM 2019: UM RETRATO

CURITIBA

2020



GUILHERME MUNHOZ PÓVOA

PENSAMENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO E O CONHECIMENTO REFERENCIADO  
POR CONCLUINTES DA PEDAGOGIA DA UFPR EM 2019: UM RETRATO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Carneiro Soares.

CURITIBA

2020



Dedico o presente trabalho aquela que correu toda essa pista para depois me  
mostrar as pedras e flores do caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por ter enviado alguns dos seus quando viu que sozinho eu caminhava.

À minha família, por ter oportunizado cada conquista alcançada.

À UFPR, por ter me mostrado o que nem sabia que procurava.

À Professora Maria Tereza, por ter acendido cada uma das luzes dessa jornada.

A todos, do fundo do coração, muito obrigado!

Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com ele sofrendo a mesma luta, ou se dissociam do seu povo, e nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo. *Florestan Fernandes.*

Se não faz parte da solução, então faz parte do problema. *Planet Hemp.*

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar as monografias de conclusão do curso de Pedagogia, do ano de 2019 na UFPR, evidenciando aquelas que tratam de temas relativos à formação do pedagogo gestor e estão fundamentadas em um pensamento pedagógico crítico. Para que isso fosse possível, buscamos suporte em Fichas 2 de algumas disciplinas do curso, nelas obtivemos literatura que respaldou análises e discussões corroboradas por autores como Dermeval Saviani, Newton Duarte, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Celia Marcondes Moraes, entre outros. Definidos nortes teórico-metodológicos, inspiramo-nos em estudos de mapeamento de trabalhos acadêmicos numa abordagem de cunho qualitativo que nos ajudaram a buscar eixos ordenadores, articulados em teias descritivas e sínteses analíticas ao redor de três dimensões: o currículo do curso; a prática educativa e a organização escolar. Ao final, observou-se a necessidade de estudos contínuos do que é próprio da pedagogia: as teorias pedagógicas. Nesse aspecto, a literatura e evidências retiradas dos TCCs objetivam como os estudos da pedagogia estão sendo diminuídos, em especial nas duas últimas décadas. Desse contexto, são tecidas críticas à redução do currículo do curso e ao posicionamento sobre a docência como base para profissão do pedagogo. Além disso, ao evidenciar o pensamento pedagógico crítico, despontam as diferentes formas escolares de interpretar a relação entre teoria e prática, destacando as confluências e divergências entre as vertentes do campo e descobre-se como ele não pode ser considerado hegemônico em âmbito educacional, ao contrário do que o senso comum vem afirmando em relação à academia brasileira.

Palavras-chave: Pensamento pedagógico crítico. Relação teoria-prática. Teorias pedagógicas. Ciências da educação. Identidade do pedagogo.

## ABSTRACT

This work aimed to investigate Pedagogy graduate theses from 2019, at UFPR, bringing in to perspective those related to subjects from counselor manager and have a focus on those based on educational critical thinking. For this, we searched lesson plans from selected course subjects, from which we obtained the literature that supported the analyses and discussions corroborated by authors such as Dermeval Saviani, Newton Duarte, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Celia Marcondes Moraes, among others. Defined theoretical-methodological guidelines, we are inspired by studies of mapping academic works in a qualitative approach that helped us to organize axes, articulated in descriptive webs and analytical syntheses around three dimensions: the course curriculum; educational practice and school organization. As a result, it was observed the need for continued studies of what is characteristic of pedagogy: pedagogical theories. In this sense, the literature and evidence extracted from the graduate theses show that studies on pedagogy have been decreasing, especially in the last two decades. In light of the above, criticism on the reduction of the course grade and on the positioning of teaching as the base for the educator's profession was constructed. Furthermore, by evidencing the educational critical thinking, bringing the different school ways of interpreting the relationship between theory and practice, giving emphasis to agreement and disagreement between different sides of the field, it was uncovered that it cannot be considered hegemonic on the teaching scope, contrary to what common sense has affirmed regarding the Brazilian academy.

Keywords: Educational critical thinking. Pedagogical theories. Relationship between theory and practice. Educational Sciences. Pedagogy identity.

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| TABELA 1 - CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS..... | 37 |
|---|----|

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                        |   |
|------------------------|---|
| ANFOPE<br>Educação     | - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da        |
| BNCC                   | - Base Nacional Comum Curricular                                |
| CAPES<br>Superior      | - Coordenadoria de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino       |
| CF                     | - Constituição Federal  |
| CMEI                   | - Centro Municipal de Educação Infantil                         |
| CNE                    | - Conselho Nacional de Educação                                 |
| CP                     | - Curso de Pedagogia  |
| DCNCP                  | - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia   |
| DCNEI                  | - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil      |
| ESP                    | - Escola Sem Partido  |
| FE                     | - Funções Executivas  |
| IES                    | - Instituições de Ensino Superior                               |
| INEP<br>Teixeira       | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio |
| LDB                    | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação                         |
| MEC                    | - Ministério da Educação  |
| MOBRAL                 | - Movimento Brasileiro de Alfabetização                         |
| OMS                    | - Organização Mundial da Saúde                                  |
| PPP                    | - Projeto Político Pedagógico                                   |
| TCC                    | - Trabalho de Conclusão de Curso                                |
| TCS                    | - Teoria Crítica da Sociedade                                   |
| UEL                    | - Universidade Estadual de Londrina                             |
| UFPR                   | - Universidade Federal do Paraná                                |
| USAID<br>Internacional | - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento             |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO .....  | 12  |
| 1.1 OBJETIVO GERAL .....  | 17  |
| 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....   | 18  |
| 2 NORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: UM ESBOÇO .....   | 19  |
| 2.1. MAS AFINAL, O QUE DURANTE NOSSO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MARCAVA O PENSAMENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO? .....           | 23  |
| 2.2 PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS, PERSPECTIVAS CRÍTICAS E TEORIA CRÍTICA.....  | 31  |
| 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS .....   | 35  |
| 4 CONHECIMENTOS REFERENCIADOS NOS TRABALHOS SELECIONADOS: TEIAS DESCRITIVAS E SÍNTESES ANALÍTICAS .....                         | 38  |
| 4.1. FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.....  | 38  |
| 4.1.1 Docência e/ou gestão escolar: implicações no currículo e na profissão .....   | 39  |
| 4.1.2 A presença explícita da Teoria Crítica da Sociedade nos estudos curriculares .....  | 53  |
| 4.2. FUNDAMENTOS HISTÓRICO-PSICOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....   | 63  |
| 4.2.1 Práticas avaliativas numa perspectiva crítica: da psicologia à sociologia educacional .....                               | 64  |
| 4.2.2 Trabalho docente, narrativas e práticas socioeducativas .....   | 74  |
| 4.2.3 Implicações da Psicologia e da Sociologia Educacional no ato educativo: uma abordagem histórica.....                      | 78  |
| 4.3 FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....  | 85  |
| 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....  | 95  |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 104 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESSA MONOGRAFIA.....  | 106 |
| APÊNDICE 1 - INDEXAÇÃO APRESENTADA PELA PLATAFORMA THESSAUROS .....   | 109 |
| APÊNDICE 2 – PLANILHA UTILIZADA PARA LEITURA E LEVANTAMENTO DE DESTAQUES DOS RESUMOS DOS NOVENTA E TRÊS (93) TCCs DE 2019 ..... | 110 |

|  |     |
|--|-----|
| ANEXO 1 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS EVIDENCIADAS PELOS TCCs<br>ANALISADOS ..... | 123 |
|--|-----|

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho coloca luz na produção acadêmica de conclusão do curso dos licenciados em Pedagogia na UFPR defendidos em 2019 com a intenção de iluminar o conhecimento por eles referenciado em busca de indícios do pensamento pedagógico crítico.

Reconhecemos que durante nossa jornada na Licenciatura em Pedagogia, na UFPR, oportunizou-se aos alunos ler, pensar, questionar, concordar, enfim, buscar compreender, em certa medida, o pensamento de diversos autores de variados campos das ciências humanas delimitadas ao campo educacional, assim como, o pensamento de autores que, embebidos desses fundamentos, abordam mais especificamente as teorias da educação identificadas preferencialmente com a Pedagogia Escolar, mas, não a ela restrita.

Esse processo, de forma geral e aqui por nós resumida, encontrou abrigo em diferentes disciplinas e neste trabalho particularmente nas disciplinas de fundamentos do curso de Pedagogia da UFPR que visa formar tanto para a docência quanto para a gestão: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. De forma análoga, sempre houve um esforço por parte dos professores em conectar os conteúdos, pensamentos e conceitos dos autores estudados ao trabalho pedagógico escolar, desde o início do curso. Neste trabalho, vamos focar dentre outras, as disciplinas que, em nosso entendimento, a formação do pedagogo gestor fica mais evidenciada: Função Social do Pedagogo; Currículo: Teoria e Prática; Avaliação Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico.

Ao longo da trajetória acadêmica, também nos foi possível observar como as diferentes interpretações desses conhecimentos sistematizados nas disciplinas, eram apresentadas por mim e os vários alunos, quando apresentávamos seminários ao final das disciplinas, sempre em acordo com as condições a que cada um estava submetido.

Foi ao estarmos inseridos nesse processo de formação que nós, alunos, futuros pedagogos com possibilidade de atuar como gestores e docentes, passamos a entender a necessidade de uma prática profissional fundamentada na teoria, cuja justificativa sempre se deu a partir do esforço de conexão teoria-prática em que tentávamos, com auxílio do corpo docente, “aprender a ser professor”. Por outro lado,

conforme os meses foram se alongando em semestres e estes em anos, passamos a ter maior contato com os ambientes escolares, por vezes em estágios obrigatórios ou não obrigatórios, outras vezes por empregos de auxiliares e assistentes, enfim, uma esmagadora parte dos alunos - desde períodos ainda iniciais do curso - passou a integrar também a força de trabalho do campo educacional.

Dessa atividade laboral, foi-nos possível observar como a maior parte dos graduandos passaram a questionar “o que fazer” com as crianças na sala de aula, recreios e afins. Obviamente, a universidade nos proporcionou contato com diversas metodologias de ensino e dessas retiramos boa parte daquilo que aplicamos nas escolas. Por outro lado, conforme sempre enunciou a instituição, nossa prática deve estar pautada na teoria e muitos de nós pareciam ler e compreender boa parte do que nos foi oportunizado estudar, porém sem conseguir realizar a mesma conexão com a prática pedagógica, como havíamos muitas vezes ouvido nas salas de aulas do curso de Pedagogia.

Conosco, de maneira semelhante ao que já havíamos observado entre os colegas, a questão do “que fazer” também passou a ter centralidade, uma vez que o contato com os alunos das escolas públicas havia aumentado muito em razão de, no fim de 2018 (após quase 3 anos de espera), termos sido convocados em concurso público da Prefeitura Municipal de Curitiba para o cargo de Auxiliar de Serviços Escolares - passando a atuar nas escolas municipais - cujas funções, entre outras, está a de supervisionar os horários de entrada, saída e, com especial ênfase, recreios dos estudantes.

E, tal qual haviam observado os colegas que já atuavam profissionalmente no campo educacional, parecia não existir literatura que nos suportasse quando algo demandava nossa atenção na função laboral. Assim, com pouca ou nenhuma conexão com a teoria, sentíamos como se trabalhássemos sem reflexão, “no automático”, resolvendo o que se apresentava da melhor maneira possível, porém, sem questionar outros caminhos, sem argumentar de outra forma. Enfim, passamos a auxiliar as equipes pedagógicas como uma espécie de “bombeiro escolar”: onde havia fumaça, estávamos lá para resolver, quase sempre respondendo aos problemas pedagógicos com práticas somente condizentes com perspectivas que imaginávamos como “tradicionais” de educação.

Também ressaltamos que, após essa inserção na força de trabalho da educação formal, tivemos oportunidades inúmeras de acompanhar o trabalho das pedagogas das instituições em que fomos passando. Quase de forma consensual entre essas profissionais, pareceu-nos que, na prática, são tratadas como o “nível 2 do bombeiro escolar”, pois, quando a professora ou o auxiliar não conseguiam resolver o “incêndio”, a pedagoga era chamada; caso a situação fosse mais grave e os responsáveis pelo aluno fossem convocados à escola, a mesma profissional era destacada para “apagar esse incêndio”. Ou seja, passamos a questionar a função do pedagogo na realidade escolar; não mais o que a teoria preconiza para essa função, mas qual o real trabalho de nossa profissão.

Enquanto todo esse processo se efetivou em nossa realidade laboral, continuávamos na universidade e, nesse contexto, encontramos a disciplina optativa Teorias Pedagógicas sendo ofertada. Nem tivemos dúvidas quando encontramos tal oferta, pois, se a prática tem de ser pautada na reflexão teórica e, de outro lado, não observávamos conexão teoria-prática em nossas atividades, a disciplina que visava apresentar as teorias pedagógicas parecia ser uma excelente resposta.

Os estudos que lá realizamos foram bastante elucidativos, primeiro dirimindo dúvidas que ainda existiam quanto a outros contextos históricos e suas propostas pedagógicas; em segundo momento, passamos a acompanhar o movimento que as concepções - em especial as encontradas nas classificações de autores brasileiros - realizaram, a partir dos anos 1980. Nesse particular, pudemos observar nosso grande desconhecimento não apenas quanto a esta teoria ou aquele teórico, mas acendeu um alerta de que o pouco que havíamos estudado, estava completamente por nós “embaralhado”, com teorias diferentes compreendidas como iguais ou muito semelhantes, por exemplo.

Foi então que no contexto dessa disciplina optativa ofertada no quarto ano do curso, fomos convidados a ler o artigo “Teorias Pedagógicas na Formação de Pedagogos da Universidade Estadual de Londrina: Currículo 1998”, de Vanessa Rocha. A autora escreve sobre a pesquisa realizada em seu TCC, com graduados em Pedagogia pela referida instituição, sob a perspectiva de investigar quais os teóricos e as teorias que dominavam as concepções e práticas daqueles pedagogos. Nesse trabalho, Rocha parte

[...] da defesa de que, para a atuação crítica e fundamentada, o pedagogo deve dominar aquilo que é – ou, ao menos, deveria ser – próprio da pedagogia: o conhecimento sobre as teorias pedagógicas. (ROCHA, 2009. p. 5).

Essa afirmação nos chamou bastante atenção, pois já apontava um conhecimento que “deveria” ser escopo na formação de um estudante de Pedagogia, mas que, como percebíamos empiricamente, em nossa atividade profissional, nem todos os pedagogos pareciam deter esse conhecimento. Essa monografia foi de suma importância, pois evidenciou como aqueles profissionais foram graduados com uma “salada mista” de teóricos e teorias, inclusive com aglutinações e reducionismos. Dessa constatação, formou-se a hipótese de que, talvez em número considerável, nós futuros pedagogos pudéssemos chegar ao final do curso sem ter claro as teorias pedagógicas que nos fundamentam.

Por outro lado, ao realizarmos mais leituras de autores brasileiros reconhecidos no campo do pensamento pedagógico crítico na própria disciplina de Teorias Pedagógicas, particularmente numa abordagem histórica (entre outros, SAVIANI, 2005), percebemos como, em boa medida, também estávamos conectados a uma compreensão histórica dos fatos e a uma escola pautada na realidade social em que se insere, com perspectivas de superá-la.

Assim, fomos percebendo como ideias de senso comum estavam misturadas a conhecimentos científicos e, com auxílio de textos, pudemos separar minimamente o que advinha da graduação. Percebemos que as teorias pedagógicas têm fornecido subsídios para que nós educadores possamos pensar nas condições hipotéticas ideais de nossa prática, ainda que não as reconheçamos no imediatismo de nossas práticas educativas. Como explica Saviani,

[...] entendida a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2005, p. 1).

Dessa forma, a teoria pedagógica, pode ser entendida como o “conjunto de conceitos” que guiam a prática do educador, seja “tradicional” ou “nova”, “essencial”

ou “existencial”. Esses conceitos não devem ser confundidos com o conjunto de regras e preceitos de cada campo científico, os quais pertencem a sua ciência de origem e não cabe ao educador os modificar, conforme já mostrava Rocha (2009) ao se fundamentar em Freitas (1995) e Saviani (2005, p. 1) e postular que “[...] não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa [...]”.

Por outro lado, a mesma disciplina nos foi importantíssima ao forçar olhar para nossa prática, pois ali, de maneira ainda fragmentada e inicial, começamos a pensar qual é, afinal, nossa posição em relação a educação? Sabemos do que trata o pensamento pedagógico? E seu campo de estudos numa perspectiva crítica, temos ideia de qual é? Tínhamos a vaga noção de que a escola precisa ser útil, ensinar profissões e o pedagogo seria o profissional que auxiliaria a equipe docente a atingir esse objetivo. Mas, qual seria a nossa compreensão de prática educacional e mais especificamente pedagógica? Foi quando nos percebemos alinhados a Dermeval Saviani ao esclarecer que:

A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, [...] (SAVIANI, 2005, p. 26).

Esforçando-nos para não dicotomizar a teoria da prática educativa imersa na prática social, observando uma realidade escolar permeada pelas práticas (por nós entendidas) “tradicionais”, um profissional pedagogo que, aparentemente, trabalha “apagando os incêndios da escola” e, portanto, descolado de uma reflexão sobre a prática, além de uma aparente confusão por parte dos futuros pedagogos (inclusive nós mesmos) sobre o que é próprio das teorias pedagógicas numa perspectiva crítica, algumas inquietações foram se anunciando.

Neste turbilhão, com a emergência de elaborar um projeto para o trabalho de conclusão do curso, a experiência na disciplina de Teorias Pedagógicas nos levou a tematizar as concepções pedagógicas que norteiam as práticas educacionais de graduados em Pedagogia pela UFPR, na vigência do currículo versão 2008 com a pretensão de estudar a seguinte questão: Quais concepções pedagógicas

orientam os graduados em Pedagogia na UFPR, durante a vigência do currículo 2008, e como essas concepções se apresentam nas práticas educativas desses profissionais? Para identificar as concepções pedagógicas que orientam os graduados, logo pensamos em consultar os Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC), mas, e as que se apresentam nas práticas educativas, como fazer?

Cedo nos foi possível perceber a abrangência do que pretendíamos, entendemos, então, que tínhamos temas para no mínimo dois trabalhos. Ao mesmo tempo, muitas inquietações suscitadas pela disciplina teorias pedagógicas permaneciam, e haviam surgido novas, e nos detemos na seguinte: Em quais das disciplinas obrigatórias nós, graduandos de Pedagogia, que estávamos terminando o curso na vigência do currículo versão 2008, tínhamos mais nos aproximado de referencial das teorias pedagógicas numa perspectiva crítica?

Para responder a essa questão, levantamos as disciplinas já cursadas e as respectivas fichas 2 e pudemos identificar pelas referências as disciplinas Função Social do Pedagogo, Currículo: Teoria e Prática, Avaliação Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico. Surgiam nossas primeiras certezas, nosso material de estudo seriam os trabalhos de conclusão de curso, por serem a produção obrigatória mais elaborada dos estudantes e teríamos como objeto de estudo as teorias pedagógicas em sua perspectiva crítica e uma questão preliminar se impôs: De que forma a perspectiva crítica se expressa na produção acadêmica dos estudantes?

Tendo-se como pressuposto que a produção acadêmica é alicerçada em um conhecimento referenciado, tais inquietações e indagações levaram à possibilidade de enunciar a seguinte questão a ser investigada neste trabalho: Como o pensamento pedagógico e mais especificamente crítico se manifesta na produção de Trabalhos de Conclusão de Curso dos licenciados em Pedagogia na UFPR defendidos em 2019?

Na direção de ao menos nos aproximarmos de uma tentativa de resposta, temos os seguintes objetivos:

## 1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar indícios do pensamento pedagógico crítico no conhecimento referenciado nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia na UFPR, no ano de 2019.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar nas monografias de conclusão de curso da Licenciatura em Pedagogia na UFPR em 2019, os trabalhos que explicitamente apresentavam aportes teóricos fundamentados nas ciências da educação; caracterizar o conhecimento referenciado expresso nesses trabalhos, evidenciando os TCCs fundamentados no pensamento pedagógico crítico.

Entendemos que a relevância dessa investigação encontra suporte no terceiro artigo do Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso, parte do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Pedagogia, uma vez que visa

[...] contribuir para o desenvolvimento da capacidade científica, crítico-reflexiva e criativa do aluno, articulado ao seu processo formativo; [...] [oportunizando] [...] um espaço de pesquisa na área educacional como parte integrante de sua formação [...] (UFPR, 2007, p. 204).

Do ponto de vista acadêmico, buscamos oferecer uma pequena contribuição para uma maior reflexão sobre a presença do pensamento pedagógico crítico na produção dos acadêmicos e a forma como ele tem sido referenciado na produção dos concluintes do curso de Pedagogia. Do ponto de vista social, tentamos despertar para a importância de uma maior reflexão sobre a não dicotomia entre teoria e prática, visando a formação de melhores profissionais à educação e, em última análise, à sociedade. E, finalmente, sob a ótica pessoal, tornou-se pertinente à medida que percebemos a “lacuna”, ou pouca profundidade que tínhamos sobre o tema, abrindo-nos possibilidade de melhor o explorar, com vistas a obter maior domínio do que é próprio da (futura) profissão que almejamos: pedagogo escolar.

## 2 NORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: UM ESBOÇO

Para que fosse possível realizar a leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos concluintes de Pedagogia defendidos no ano de 2019, primeiro se fez necessário uma maior compreensão dos conceitos que permeiam as diferentes teorias pedagógicas estudadas e até mesmo colocar em xeque nossa compreensão dos significados de educação e pedagogia confrontados com o par teoria/prática. Ou seja, sentimos a necessidade de buscar leituras que nos apontassem para o que é tratado como fundamento teórico-educacional no curso de Pedagogia e num primeiro movimento, revisitamos a ementa e as referências das disciplinas consideradas fundamentos teóricos do curso: História da Educação I e II, Filosofia da Educação I e II, Psicologia da Educação I e II e Sociologia da Educação.

Nossa busca estava orientada pela suposição de que

Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia". (SAVIANI, 2005, p. 31)

Foi então que, decidimos olhar as disciplinas de todos os anos buscando as que tinham relação com as teorias pedagógicas que havíamos estudado na disciplina de mesmo nome e começamos a encontrar suporte em algumas delas. Verificamos que tínhamos recebido e guardado algumas de suas "Fichas 2" e que elas continham para além das ementas e da bibliografia obrigatória e complementar; também, o programa, os objetivos, os procedimentos didáticos, as formas de avaliação e as referências. Dessa forma, ao considerarmos que, uma vez definida a utilização dos TCCs como fonte para a pesquisa, necessário seria possuímos um referencial teórico que auxiliasse nas análises que deveriam ser feitas, fomos levados a conceber a ideia de buscar as Fichas 2 por trazerem o conhecimento referenciado básico e complementar das disciplinas do curso. Nesse sentido, se os TCCs expressam o grau máximo da produção acadêmica obrigatória na graduação, as Fichas 2 expressam as principais referências criteriosamente adotadas por docentes, as quais certamente refletem aquilo que será possível (ou não) aos acadêmicos aprenderem, além, claro, dos objetivos, metodologias e avaliações adotadas.

Em um primeiro momento, logo no primeiro ano, destacaram-se Filosofia da Educação I e Função Social do Pedagogo, ao identificarmos que esses componentes curriculares visam respectivamente “[...] conhecer e correlacionar às principais ideias dos filósofos na educação e na pedagogia; [...]” (UFPR, 2016b), e “Situar historicamente a concepção, a formação e a identidade do pedagogo na educação brasileira.” (UFPR, 2016a).

Nesse caminho, muito contribuíram para a sistematização de nosso repertório conceitual pedagógico, voltar às referências bibliográficas que apresentavam uma visão panorâmica dos diversos pensamentos pedagógicos, mas que sabíamos, condicionadas a criteriosa seleção de cada professor. Além disso, não sendo possível atender para toda a literatura trabalhada ao longo das diversas disciplinas do curso, tivemos de fazer uma opção. Assim, destacamos algumas das disciplinas mais voltadas a formação do pedagogo gestor, apesar de reconhecermos que, num currículo onde o objetivo é formar o “[...] pedagogo unitário, superando a fragmentação das habilitações [...]” (UFPR, 2007. p. 18), todas as cadeiras buscavam contribuir com nossa formação "unitária". Ou seja, optamos por Fichas 2 de disciplinas mais conectadas ao fazer do pedagogo escolar, selecionando algumas dessas em virtude do escasso tempo que tínhamos - uma vez que o estudo aprofundado dos textos de todas as disciplinas levaria um tempo que não dispúnhamos - bem como àquelas específicas do curso de Pedagogia, voltadas principalmente à profissão do pedagogo gestor.

Nesse contexto de estudos, por exemplo, percebemos que Suchodolski, já em 1978, em “A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência”, apontava para uma perspectiva crítica, pois, socialmente referenciada, ao considerar que “[...] a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida cotidiana e concreta do homem.” (SUCHODOLSKI, 2004. p. 104). Nessa concepção, as ciências sociais têm papel importantíssimo, ligado a fazer compreender ao outro, mostrando como essa atitude exerce influência na organização do eu. Tal entendimento, segundo o autor, chegará caso seja “[...] o homem considerado como um todo.” (SUCHODOLSKI, 2004, p. 104). E é por esta razão que, apoiado em Kant, na visão desse autor, a educação moral deve ser ensinada desde a primeira infância, de forma sistemática, concebendo,

portanto, indivíduos que, na aceitação do próximo, entendendo-se como um todo “essencial e existencial”, devem galgar

[...] os conflitos seculares que existem entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência e superar as tentativas falhadas de conciliação destas duas pedagogias. (SUCHODOLSKI, 2004. p. 105).

Aos poucos fomos acumulando leituras e recorrendo frequentemente à “Ficha 2” da disciplina Teorias Pedagógicas, porém ainda amargávamos um sentimento que já tínhamos experimentado quando cursamos essa disciplina, ou seja, o de que a nossa pouca “profundidade” até aquele momento causava apreensão, em uma literatura que sabíamos orientada por uma perspectiva crítica, por nós compreendida como imersa na prática social sem dicotomizar o par teoria/prática.

Como já tínhamos delimitado nosso olhar para os TCCs nessa perspectiva, essa constatação nos surpreendia, ao mesmo tempo em que nos instigava a reler e aprofundar a compreensão dos referenciais teóricos das teorias pedagógicas críticas, para que pudéssemos identificar os conceitos que fundamentavam os TCCs de 2019 nessa perspectiva.

Cumpramos ressaltar, que mesmo após a leitura de muitos dos textos indicados nas referidas fichas bibliográficas das disciplinas, ainda não estávamos seguros sobre as diferentes “visões” acerca das teorias pedagógicas. Assim, também realizamos buscas na plataforma Thesaurus Brasileiro da Educação, do INEP, utilizando palavras-chave relacionadas ao nosso objeto de estudo: as teorias/concepções pedagógicas críticas que estávamos tentando compreender. A partir dos resultados (disponíveis no APÊNDICE 1), realizando a leitura de alguns dos resumos, bem como relacionando as referências e autorias dos estudos encontrados, pudemos descobrir mais alguns textos que muito nos auxiliaram. Destaca-se, ainda, como alguns textos “nos levaram a outros” - como em Scheibe e Aguiar (1999) e Saviani (1984) - não sendo possível, portanto, estabelecer que nossas leituras vieram de uma ou outra “pesquisa sistemática”, mas sim da busca por compreender: afinal, o que foi apresentado como teoria pedagógica, em particular numa perspectiva crítica?

Ainda inseguros, decidimos

[...] começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; [...] [para compreendermos, com base em nossa literatura, o objeto e “voltarmos” para] [...] o concreto [o qual] aparece no pensamento como o

processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...] (PAULO NETTO, 2011, p. 43 apud MARX, 1968).

Assim, ao mesmo tempo em que buscávamos nos apropriar de ideias e ideais pedagógicos modernos numa abordagem histórica e filosófica (RIBEIRO, 1992; SUCHODOLSKI, 2004; SAVIANI, 2005), eivada de teorias e conceitos das ciências humanas, sociais voltadas a pedagogia - entendida como teoria da educação (SAVIANI, 2005; LIBÂNEO, 2002) – percebemos que tínhamos obrigatoriamente que nos aproximar simultaneamente dos TCCs a serem analisados, para que ao menos vislumbrássemos a linha do horizonte. Foi então que, encontramos em Severino (2010), um fiel companheiro de viagem para esta travessia, ao lermos que, iluminado pelos pensadores da tradição Dialética, ele afirmava que havia compreendido

[...] a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para esses pensadores, o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dê um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana. (SEVERINO, 2010, p. 116)

Portanto, o “caminho” foi de intenso debate entre os textos que traziam o pensamento pedagógico com abordagens tanto históricas, como o fazia Dermeval Saviani (1984; 2010) e Maria Luiza Santos Ribeiro (1992), quanto filosóficas, por exemplo, os de Bogdan Suchodolski (2004), entre outros. Desses autores, compreendemos como as diversas modificações da concepção de infância, consubstanciadas pelos “ideais” de homem das sociedades europeias modernas, bem como pelas necessidades das mesmas em cada período histórico, (GHIRALDELLI, 2006; SUCHODOLSKI, 2004) também contribuíram significativamente na elaboração das concepções de educação.

Assim, embebidos das leituras de alguns desses textos muito lidos e tratados no curso de Pedagogia, aos poucos fomos identificando autores, reconhecidos na área pedagógica sob uma perspectiva crítica tanto numa abordagem histórica (Dermeval Saviani, Newton Duarte, entre outros) quanto os que, comungando da mesma perspectiva, têm se dedicado ao estudo de questões didático-pedagógicas

(entre eles José Carlos Libânio, Lílian Anna Wachowicz, João Luiz Gasparin, Selma Garrido Pimenta).

Ao mesmo tempo, nos dedicávamos às leituras do que escreveram os colegas que defenderam e tiveram aprovados seus TCCs no ano de 2019 e num primeiro momento, pelos títulos e resumos, procurávamos critérios para selecionar aqueles que possivelmente apresentavam de forma explícita em seus capítulos teóricos e referências bibliográficas algum sinal das teorias pedagógicas que os subsidiavam. Em capítulo próprio, apresentaremos posteriormente os caminhos que trilhamos. A seguir, apresentamos alguns extratos conceituais que nos orientaram tanto na busca quanto na análise do conhecimento referenciado nos TCCs e que muito orientaram nossa trajetória em direção à identificação de indícios do pensamento pedagógico crítico.

## 2.1. MAS AFINAL, O QUE DURANTE NOSSO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MARCAVA O PENSAMENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO?

Nas “Fichas 2” consultadas, ao início, já se observou maior confluência da literatura indicada entre a disciplina obrigatória Função Social do Pedagogo cursada no 1º ano, e a disciplina optativa Teorias Pedagógicas por nós cursada no 4º ano. Inclusive, percebemos ao examinarmos a bibliografia da disciplina que tínhamos sido apresentados à Pedagogia Histórico-Crítica e a alguns textos de Saviani e de Duarte, já, no início do curso de Pedagogia. Por outro lado, embora a ementa de Filosofia da Educação I, indicasse tema que se aproximava dos assuntos tratados nas duas disciplinas anteriormente mencionadas, as referências bibliográficas a distanciaram dessa primeira impressão.

Assim, tendo reconhecido conexões entre as duas disciplinas, procuramos orientação para algumas indagações que já mencionamos na introdução deste trabalho e que agora, ao reler as fichas, lembrávamos já terem sido objeto de esclarecimento em texto de Saviani (2005), lido na disciplina de teorias pedagógicas. Lembro que nossas primeiras inquietações foram: qual é afinal, nossa posição em relação a educação? Sabemos do que trata o pensamento pedagógico? E seu campo de estudos numa perspectiva crítica, temos ideia de qual é?

Deve-se esclarecer que não encontramos diretamente respostas a cada uma das perguntas, mas pudemos por meio das leituras esclarecer inclusive as intrincadas

relações entre elas. Ao final do texto de Saviani (2005), são apresentados verbetes caracterizando as concepções pedagógicas apresentadas, o primeiro verbe que, reproduzimos a seguir, caminha nesta direção, assim, se por um lado nos mostrava a imbricada relação entre educação e pedagogia, por outro suscitava uma dúvida, educação e pedagogia podem ser tomadas como sinônimos?

A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as idéias pedagógicas são as idéias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. (SAVIANI, 2005, p. 31)

Se ao final estavam os verbetes, e o primeiro era este, na Introdução especialmente dedicada às teorias da educação e concepções pedagógicas, Saviani, (2005) previamente anunciara o eixo ordenador de sua exposição “a oposição entre teoria e prática”, escolha por ele justificada com o seguinte enunciado “[...] a relação entre teoria e prática é a mais fundamental de toda pedagogia”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 10 apud SAVIANI, 2005). A razão de apresentar e justificar a existência de um eixo ordenador fazia muito sentido, pois, alicerçava toda a sua argumentação posterior, ao defender que:

Com efeito, entendida a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.” (SAVIANI, 2005, p. 1)

Ainda em busca de fundamentar essas possíveis respostas nos deparamos com Libâneo (2005), um dos autores que mais se ocupou dessa questão objetiva,

buscando definir direta e explicitamente o que é a própria pedagogia. Para Libâneo (2005), a Pedagogia se ocupa de investigar a educação, uma realidade em mudança, da qual, em períodos e espaços definidos, intenta-se a formação humana.

São também Libâneo (2001) e Libâneo e Pimenta (1999), ao discutirem a mesma pergunta, responsáveis por apontamentos sobre como a ideia de senso comum, em que o pedagogo é o profissional que estuda para ensinar as crianças, tomou corpo - ainda com os Pioneiros da Educação Nova - na década de 1930. Libâneo e Pimenta (1999) concordam que os métodos de ensino, cultura escolar, processos educativos, etc. fazem parte do escopo da pedagogia, no entanto, salientam que o termo é bem mais profundo, buscando compreender o “fenômeno educativo”, sendo, por um deles, a pedagogia definida como

[...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. (LIBÂNEO, 2001, p. 6)

Podemos complementar que, assumindo tal posição, tem-se vaga ideia de que a pedagogia, portanto, seria a “ciência da educação”, mas nesse caso ainda temos que atentar para a “especificidade” dessa ciência. Assim, Libâneo e Pimenta, argumentam que

O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação. [Ou seja] [...] a pedagogia tem sua significação epistemológica assumindo-se como ciência da prática social da educação. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 256 apud PIMENTA, 1996).

As afirmações até aqui conhecidas, apesar de aparentemente definirem um norte para pensar a pedagogia, nos despertaram para o que havíamos indagado ao início: o que é, então, educação? Ao buscar resposta, consultamos o Dicionário de Filosofia, de Nicola Abbagnano, e encontramos a seguinte explicação:

Em geral, designa-se com esse termo [educação] a *transmissão* e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma

sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é *transmitida* de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa *transmissão* chamam-se educação. Esse é o conceito generalizado de E., que se tornou indispensável graças à consideração do fenômeno não só nas sociedades chamadas civilizadas, mas também nas sociedades primitivas. (ABBAGNANO, 2007, pp. 305-306 – *grifos nossos*).

Libâneo (2001), também preocupado com a definição de educação, escreve que o “ato educativo” está relacionado ao contexto em que se insere na educação, compreendida como “[...] uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais [...]” (LIBÂNEO, 2001. p. 7), nesse caso, só podemos completar com “a transmissão desses às novas gerações”, conforme vimos em Abbagnano.

Nesse caminho, voltamos a Saviani (1984; 1991), pois lembrávamos que em diferentes momentos ouvimos referência ao texto em que postula que para que se entenda a “especificidade da educação”, faz-se necessário a compreensão da “natureza da educação” e, sendo esta um fenômeno dos humanos, é necessário entender a natureza humana, em geral. Para Saviani (1984;1991) uma vez que o homem necessita produzir sua subsistência, satisfaz essa carência pela transformação da natureza e para isso se utiliza do trabalho.

Referenciado no materialismo histórico e dialético, ele advoga que o trabalho, é, portanto, o que diferencia o homem da natureza<sup>1</sup>, uma vez que ele não se adapta a ela, mas sim a transforma pelo trabalho, denotando-o como uma atividade intencional. Disso decorre a possível separação entre o chamado “trabalho material”<sup>2</sup> e o “não-material”, esse último, podendo ainda se dividir de duas formas, aquela em que há produção e consumo em separado (como no caso da produção de um livro) e uma segunda maneira (na qual está inserido o trabalho docente) em que a produção e o consumo ocorrem de forma “imbricada”<sup>3</sup>. Ora, se o trabalho docente é “não-

---

<sup>1</sup> Tal qual Saviani, Paro (1993), explica-nos, a partir de Marx, como o trabalho é o que diferencia o homem do restante da natureza, pois, considerado “[...] uma atividade a um fim [...]” (PARO, 1993. p. 103 apud MARX, s/d), o trabalho dá característica histórica ao homem, já que este, diferentemente do animal (ou natural), difere-se no decorrer do tempo, uma vez que “[...] O homem de hoje é substancialmente diferente [...] em relação ao homem de cem anos atrás.” (PARO, 1993. p. 103).

<sup>2</sup> Segundo Saviani (1984, p. 1): “[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, [...] de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’.”

<sup>3</sup> Paro acredita que Dermeval Saviani se utiliza desse último conceito, onde produção e consumo se dão em único momento, para apontar a “[...] impossibilidade de subordinação real do trabalho ao capital no processo de produção pedagógico” (PARO, 1993. P. 104) e como alguns autores tentaram refutá-lo, afirmando como o capitalismo também se impõe à escola. Porém, conforme indicou em sua obra,

material”, e, entende-se que os valores, habitus, atitudes, ideias, etc., são exteriores ao homem, disso decorre, portanto, para este autor que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1984, p. 2).

Acompanhados desta avalanche de ideias que nos mostraram a pertinência das nossas dúvidas manifestadas em nossas duas primeiras indagações, sentíamos que nossa terceira inquietação, crucial para a investigação que nos propusemos a realizar neste trabalho de conclusão de curso, não tinha sido ainda enfrentada.

Lembramos, então, que Saviani (1988), na vigésima edição de seu livro que gerou algumas incompreensões e muitos debates, já havia anunciado o critério de criticidade que utilizara ao demarcar a classificação das tendências pedagógicas em teorias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) e em crítico-reprodutivistas (Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado e teoria da escola dualista). Naquela ocasião, assim se expressou Saviani:

Tomando como critério de criticidade a percepção dos conhecimentos objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 1988, p.17)

Nessa mesma publicação, ele anunciava ao final do primeiro capítulo sob o título “[...] Para uma teoria crítica da educação”, a teoria, em caráter preparatório, que

---

Paro acredita que essa relação se coloca de maneira diferente, pois Saviani considera a aula como produto, no entanto, esta “[...] não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. [...] Entendida a educação como a apropriação de um saber [...] historicamente produzido e a escola como uma das instâncias que provêem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Neste ato, o educando apropria-se de um saber que a ele é incorporado. Há, portanto, algo que permanece para além do ato de aprender. [...] o aluno não é apenas consumidor do produto mas também objeto de trabalho.” (PARO, 1993. p. 105).

ele advogava situar-se no que denominou “[...] Para Além das Pedagogias da Essência e da Existência”, também “Para além dos métodos novos e tradicionais”, e, “Para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula”. Em especial, recomendamos a leitura da parte que, referenciada em Suchodolski (2004), remete aos fundamentos filosóficos das tendências/concepções/teorias pedagógicas ao distinguir a pedagogia da essência da pedagogia da existência e foi intitulada “Pedagogia Nova e Pedagogia da Existência”.

Mas é sob o título “Escola Nova: A Hegemonia da Classe Dominante” que Saviani (1988, p. 67) adverte que o raciocínio habitual desde que teve início o movimento escolanovista é o de que: “[...] as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude.” E o que ele busca é inverter esse raciocínio, por entender que

[...] o ponto correto, este que não está na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade [...] (SAVIANI, 1988, p.67-68)

No entanto, é no prefácio dessa 20ª edição, de um livro publicado pela primeira vez em 1983, que Saviani (1988) traz um conjunto de respostas às críticas recebidas às ideias ali aglutinadas, oriundas de artigos publicados anteriormente nos periódicos Cadernos de Pesquisa e na Revista da ANDE. Ali Saviani esclarece que “[...] Não é um livro contra a Escola Nova. É um livro contra a pedagogia liberal burguesa.” “[...] a denúncia da Escola Nova é apenas uma estratégia visando demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia burguesa de inspiração liberal e o âmbito da pedagogia socialista de inspiração marxista” (p.9)

Eram temas que reconhecemos já terem sido tratados nas duas disciplinas que examinamos e que agora começávamos a identificar como as que nos deram de forma mais explícita acesso a um pensamento pedagógico de autores brasileiros, em uma perspectiva crítica, pois, socialmente referenciadas num projeto de construção de uma sociedade que considerasse as forças populares, haveria outras?

Mas, as dúvidas persistiam, afinal se o “trabalho” do docente intenciona que o estudante se aproprie dos “elementos culturais”<sup>4</sup>, não sendo a preocupação principal se colocar em posição de igualdade com o aluno, como se os dois fossem pesquisadores, não estamos nos aproximando justamente da visão “tradicional” de educação? Afinal, o objeto a ser conhecido já está definido (é o “clássico”) e, de outro lado, o professor “transmite” esse saber. Saviani (1984, 2005) e Duarte (2015) explicam como essa é uma assunção incorreta. Deve-se compreender o “clássico” e como “operar” essa transmissão.

O primeiro, ou os “elementos culturais” (SAVIANI, 1984) a serem aprendidos pelo educando, não devem ser simplesmente entendidos como os conteúdos clássicos escolares, aqueles que existem porque é assim que deve ser. Ao contrário, apoiando-se em Marx e Lukács, Duarte (2015) mostra-nos, pela via materialista histórica dialética, como

[...] algo se torna um clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem. (DUARTE, 2015, p. 16).

Ou seja, não é porque um determinado “clássico” é produto da sociedade burguesa que deve ser abandonado em uma “nova sociedade”, ou “sociedade emancipada”. Ao contrário, ao pautar-se em Marx, Duarte (2015) está nos explicando como, para aquele pensador, negar os êxitos históricos advindos do conhecimento sistematizado (mesmo que produzido na sociedade burguesa e, portanto, atravessado pelo antagonismo de classes), é, na realidade, negar o próprio conhecimento filosófico, científico, artístico, etc, em sua construção histórica e social, os quais conduziram a humanidade à condição atual (a sociedade burguesa).

Portanto, ao negar a “transmissão” dos clássicos, o professor nega também o que molda o homem: o trabalho na situação hegemônica atual. (DUARTE, 2015). E, dessa forma, só se contribui para que não exista “crítica” quanto a tal condição, “naturalizando-o” nos termos pré-existentes.

Sentimos aqui necessidade de voltar aos textos da disciplina de Teorias Pedagógicas, principalmente aos de autoria de Newton Duarte. Mais preocupado com a formação docente e profissional na atualidade, Duarte (2010) e Martins e Duarte

---

<sup>4</sup> Saviani (1984) também se refere aos “elementos culturais” como “clássico”.

(2010), tece críticas ao idealismo, bem como “[...] a ausência de uma perspectiva de superação da sociedade capitalista [...]” (DUARTE, 2010, p. 34), ele demonstra que na ausência dessa perspectiva, as perspectivas idealistas estarão por trás de boa parte das teorias pedagógicas atuais. Duarte (2010) aponta como essas teorias, além de descaracterizarem o papel docente e exercerem uma “sedução”, ao invés de argumentarem racional e teoricamente, em geral, “supervalorizam” o que o autor chama de “conhecimento tácito” e este, por sua vez,

[...] vem ocupando um lugar cada vez maior nos currículos escolares, de início no interior do ensino dos conteúdos clássicos, e posteriormente deslocando esses conteúdos para uma posição secundária e periférica. (DUARTE, 2010. p. 38).

Saviani (2005), ao abordar a educação numa perspectiva histórica, divide a educação no Brasil - do ponto de vista hegemônico - em duas grandes tendências: a “Tradicional”, presente por quase toda a história da educação, partindo de Platão, passando pela escolástica e suas reformas durante a Idade Média, pelo período Jesuíta, sendo continuada mesmo após a divisão de ensino entre leigo e religioso, no século XVIII. Visão que foi confrontada de forma mais veemente, por John Dewey, no início do século XX, sendo trazida ao Brasil, principalmente, por Anísio Teixeira no início dos anos 1930, e que se constitui na segunda tendência hegemônica na educação de nosso país: a “Escola Nova”.

Ele também sinaliza a concepção produtivista no país, caracterizada pelo tecnicismo na educação. Mostra como ela se tornou hegemônica a partir da sua oficialização institucional, através das reformas promovidas durante a ditadura militar, sendo revigorada nos anos 1990 em um contexto neoliberal, por se adaptar às necessidades do mercado global. Entretanto, desde sua apresentação - num contexto de Estado de Bem-Estar Social, rumo ao “pleno emprego” - passou por significativa modificação, pois, com as sucessivas crises geradas e enfrentadas pelo capitalismo, a teoria do capital humano assume um valor privado, não mais a serviço da sociedade, mas sim em função do valor que cada um dá a esta, afim de conquistar melhor posição no mercado de trabalho. É nesse contexto que se dá “[...] origem a expressões como neoconstrutivismo, pós-estruturalismo, neo-escolanovismo, neotecnicismo, pós-construtivismo (DUARTE, 2000 apud SAVIANI, 2005).

E no mesmo texto Saviani elucida que:

Na verdade, as concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às idéias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nos anos 50 e 60 se impuseram a partir dos 70 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 80 quando a avalanche das idéias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 90 quando se manifesta com toda força a idéia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por conseqüência, de regeneração pessoal e de justiça social. (SAVIANI, 2005, p. 23).

## 2.2 PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS, PERSPECTIVAS CRÍTICAS E TEORIA CRÍTICA

Municiados com os conceitos até aqui apresentados, retornamos aos nossos questionamentos iniciais: qual é afinal, nossa posição em relação à educação? Sabemos do que trata o pensamento pedagógico? E seu campo de estudos numa perspectiva crítica, temos ideia de qual é? Em relação às duas primeiras indagações consideramos que tínhamos em mãos um acervo que até o momento nos satisfazia.

Foi quando nos demos conta de que ainda não estávamos confortáveis em relação à terceira indagação, tínhamos dúvidas, tais como: muito se falou sobre as pedagogias hegemônicas, justamente as não-críticas, por outro lado havíamos visto em Saviani (2005) que os Verbetes traziam de forma sintética e detalhada um rol de concepções<sup>5</sup> tanto hegemônicas quanto contra-hegemônicas, e desconfiávamos de que muito pouco sabíamos especialmente das contra-hegemônicas.

Por exemplo: sabíamos que a Pedagogia Crítico-reprodutivista havia sido classificada como crítica; e também, que a pedagogia revolucionária anunciada por Saviani (1988), quando ele apontava para a existência de um esforço de elaboração teórica que levasse a uma teoria crítica da educação e já anunciava o nascimento de uma proposta que levasse em conta seu alerta para a importância da valorização dos conteúdos na escola, havia sido batizada como Pedagogia Histórico-Crítica e reconhecida como uma pedagogia contra-hegemônica, como ratifica seu criador:

Na década de 1980 emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2003 e 2005). Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela

---

<sup>5</sup> Saviani (2005) esclarece que “podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada.

prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p.26)

Anterior a pedagogia histórico-crítica, Saviani reconhece como contra-hegemônicas as por ele identificadas como pedagogias socialista, libertária, comunista e libertadora (Paulo Freire) (SAVIANI, 2005). Os verbetes a elas dedicados trazem de forma sintética as principais características de cada uma delas.

Ressalta-se, ainda que o olhar para as fichas 2 das disciplinas continuou sendo realizado e foi nas disciplinas obrigatórias de Currículo: teoria e prática, também na de Avaliação Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico que encontramos referências a alguns autores que já conhecíamos das disciplinas Função Social do Pedagogo e Teorias Pedagógicas e a outros que ampliavam nosso repertório. Principalmente na disciplina de Currículo: teoria e prática, observamos que no desenrolar das duas últimas décadas, havia sido incorporado ao referencial para as teorias de Currículo, além das classificadas como tradicionais e críticas, as pós-críticas (SILVA, 2010).

Durante nossas pesquisas e leituras para elaboração do presente texto, orientados pelos textos de Moraes (1996); Saviani (2008); Duarte (2015); Moraes e Soares (2005) pudemos perceber que duas matrizes filosóficas se opõem. A primeira, bastante latente na literatura pedagógica crítica, denominada “pedagogia marxista”, no contexto da “modernidade”, postulando como vivemos um capitalismo tardio, onde grandes corporações tomaram conta dos “mercados”. Desse contexto, percebemos uma forte inclinação à teoria, buscando a partir dela compreender a prática educativa e retornar ao plano ideal para, novamente, postular como deve acontecer a práxis do educador – sendo dela decorrente a proposta da “pedagogia histórico-crítica”, na qual se intenta, na garantia da educação, oportunizar a superação das condições da sociedade capitalista.

Já, a segunda matriz diz respeito a “pós-modernidade”, na qual se postula que já aconteceu um momento de “ruptura”, uma modificação na estrutura da sociedade, principalmente através da linguagem, sendo através dessa que se “percebe” o mundo. Dessa posição, enxerga-se o mundo em “pequenas partes de um todo”, negando as

ideias que chamam de “metafísica”, ou seja, opondo-se a ideia de uma mega narrativa capaz de explicar a sociedade – como é o caso da teoria marxista.

Voltando ao conhecimento referenciado na disciplina de Currículo: teoria e prática, em Silva (2010), referência bibliográfica básica, as teorias curriculares são apresentadas distribuídas em três grandes grupos: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Silva (2010) ao distinguir as teorias tradicionais das teorias críticas destaca nas teorias críticas, Dermeval Saviani e Paulo Freire. Ele situa que a partir dos anos 70, tendo como marco inicial a I Conferência sobre Currículo, liderada por William Pinar, duas tendências críticas despontam no campo do currículo, elas vêm se opor às teorias tradicionais de Bobbitt e Tyler. A primeira de caráter marxista, utilizando-se, por exemplo, de Gramsci e da Escola de Frankfurt, “[...] enfatiza o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social” (SILVA, 1999, p. 38). A segunda de orientação fenomenológica e hermenêutica, enfatiza “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (Idem, p. 38). Devido às características deste texto, não trataremos da terceira, ou seja, das teorias pós-críticas.

Mas, o que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas?

O excerto a seguir traz o modo como os pensadores da escola de Frankfurt esclareceram esta questão:

Como se pode ver, o objeto da teoria tradicional e o da teoria crítica não podem coincidir. Enquanto para a primeira o objeto representa um dado externo ao sujeito, a teoria crítica sugere uma relação orgânica entre sujeito e objeto: o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o condiciona e o molda. Enquanto o teórico “crítico” sabe dessa sua condição, o teórico “tradicional”, concebendo-se fora da dinâmica histórica social, tem uma percepção distorcida de sua atividade científica e de sua função. Isso explica a possibilidade política de um e outro. Enquanto esse último se resigna ao imobilismo e ao quietismo, justificando-o com a ideologia da neutralidade valorativa, o teórico não tradicional assume sua condição de analista e crítico da situação procurando colaborar na intervenção e no redirecionamento do processo histórico em favor da emancipação dos homens em uma ordem justa e igualitária.” (FREITAG, 1994, p. 42)

Na classificação das teorias curriculares apresentada por Silva (1999) os autores da Escola de Frankfurt, estão localizados no interior da tendência crítica de caráter marxista, o que nos levou a buscar literatura nesta direção. Sem a pretensão de esclarecimento, mas apenas para incitar a reflexão, apresentamos a seguir alguns excertos do que foi encontrado na literatura a que tivemos acesso. Com seu ensaio

“A teoria crítica e teoria tradicional” (1937) Horkheimer lança os fundamentos da teoria crítica da escola de Frankfurt” (FREITAG, 1994, p.18). “Adorno, nessa época, se concentra na fundamentação de uma sociologia marxista da música” (FREITAG, 1994)

Em 1947, ainda nos Estados Unidos escrevem juntos a *Dialética do Esclarecimento*, obra que reflete “a atitude crítica com que encaram a evolução da “cultura” nas modernas sociedades de massa, obra que representa a ruptura com a convicção de que a humanidade chegaria em última instância, a realizar a promessa humanística contida na concepção kantiana da razão libertadora. A razão não mais acabaria por realizar-se concomitantemente com a Liberdade, a autonomia e o fim do reino da necessidade. Representa [...] a morte da razão kantiana, asfixiada pelas relações de produção capitalista” (FREITAG, 1994, p. 20)

Com esse diagnóstico de seu tempo, Adorno e Horkheimer abandonam definitivamente os paradigmas do materialismo dialético, buscando um novo caminho que igualmente se afasta e distancia dos paradigmas do positivismo e do neopositivismo que dominam as ciências naturais e humanas de sua época. (FREITAG, 1994, p. 21)

A seguir apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na investigação realizada.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nosso trabalho, na perspectiva de identificar indícios do pensamento pedagógico expresso no conhecimento referenciado nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) defendidos pelos concluintes de Pedagogia no ano de 2019, buscou primeiro subsídios na literatura – notadamente de aspecto filosófico, histórico e crítico - para que fosse possível uma aproximação com o pensamento pedagógico de alguns expoentes dos campos citados. Agora, visamos apresentar os procedimentos utilizados em cada etapa até a configuração de análise a que submetemos os trabalhos selecionados, tendo em vista compor um retrato do que se apresentou no período proposto.

Em um primeiro momento, optamos por realizar um mapeamento de como estão distribuídas as monografias apresentadas pelos estudantes no ano de 2019, entendendo

[...] o mapeamento da pesquisa como um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos. (FIORENTINI et. al. p. 18, 2016).

De forma análoga a pesquisa citada, utilizamo-nos de planilha apresentando o autor, orientador, título e palavras-chave do trabalho, para então realizar uma primeira leitura do resumo de cada um dos 93 Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados no ano de 2019 em Pedagogia, na UFPR (APÊNDICE 2).

A partir disso, buscamos registrar as primeiras compreensões que tivemos de cada título, palavras-chave e resumo sendo nossa intenção descobrir formas de separação e classificação dos trabalhos a serem analisados. O primeiro destaque que pudemos atingir a partir dessa observação inicial e, principalmente, pautados na literatura já alcançada, foi a partir da leitura dos resumos dividir os trabalhos entre possíveis ou não de apresentarem de forma explícita o pensamento pedagógico que os orientava. Tal qual Fiorentini et al. (2016) procuramos separar a nossa observação do “literal” (a perspectiva do autor do trabalho) “[...] de modo a permitir que os dados expressos [...] representassem, de forma mais fidedigna possível, o respectivo

trabalho.” (FIORENTINI et al. p. 29, 2016). Nesse primeiro processo, pudemos identificar, então, o “objeto” de pesquisa: o pensamento pedagógico expresso no conhecimento referenciado, presente nos TCCs de Pedagogia.

Em etapa posterior, buscamos critérios de seleção para que pudéssemos entre os noventa e três (93) trabalhos destacar os que atendessem o nosso objeto de pesquisa com foco na formação do pedagogo gestor. Foi nessa etapa que com base em referenciais teóricos oriundos das Ciências Humanas e que fundamentam as Ciências da Educação, entendendo-se a Pedagogia como sendo a expressão máxima das Ciências da Educação, pela primeira vez, observamos a possibilidade de distribuir os trabalhos em quatro grupos: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Psicologia da Educação. No entanto, observamos alguns trabalhos diretamente vinculados a áreas específicas do conhecimento pedagógico, como Avaliação Educacional e Currículo: Teoria e Prática. Nesse processo, foram selecionados vinte e quatro (24) trabalhos com temáticas vinculadas à prática do pedagogo gestor. Entretanto, as classificações que diferenciavam ciências da educação e áreas da prática educacional permaneceram.

Com essa primeira divisão, buscamos ler e fichar os trabalhos, assim como havia feito Fiorentini et al. (2016). Para essa etapa, foi necessário acompanhar o mapeamento que havíamos construído, observando as palavras-chave e referências previamente destacadas, pois, ao ler e fichar efetivamente os capítulos teóricos, tentamos manter fidelidade ao texto de cada estudante, no entanto, sem deixar de pensar nas possíveis conexões das ideias dos alunos em âmbito mais geral, tentando perceber divergências e confluências entre os escritos. Assim, nessa primeira divisão, observada a maior prevalência dos termos Currículo (doze (12) vezes) e Psicologia da Educação (dez (10) vezes), selecionamos esses trabalhos para serem analisados primeiro.

A partir desse esboço analítico, buscamos, então, conectá-los em teias descritivas e sínteses analíticas no entorno dos campos do conhecimento em que acreditamos estarem “imbricadas” as relações ou questões que os próprios Trabalhos de Conclusão de Curso propõem. Com isso em mente, os elementos aglutinadores foram revelando a existência de três (3) eixos ordenadores, mantidos na discussão de resultados, os quais expressam o seguinte panorama:

TABELA 1 - CLASSIFICAÇÃO DAS MONOGRAFIAS SELECIONADAS

| <b>CAMPO DE ESTUDOS</b>  | <b>NÚMERO DE APARIÇÕES</b> |
|--|----------------------------|
| FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA | 11                         |
| FUNDAMENTOS HISTÓRICO-PSICOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS  | 9                          |
| FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR                            | 4                          |

FONTE: O autor (2020).

Sempre inspirados em Paulo Netto (2011), após tentar ir além da “aparência” dos objetos observados, passamos a registrar as construções teóricas que indiciavam o pensamento pedagógico neles expresso. Nesse caminho, encontramos informações nas monografias levantadas, agora devidamente registradas nas fichas que nos levaram ao conhecimento referenciado em cada trabalho, para que em uma segunda etapa pudéssemos identificar a existência ou não do pensamento pedagógico crítico, nosso objeto de estudo.

A seguir apresentamos os conceitos que embasam esses TCCs, sistematizados a partir da leitura dos capítulos e referenciais teóricos de cada trabalho selecionado, bem como do conjunto de referências e palavras-chave das monografias.

## 4 CONHECIMENTOS REFERENCIADOS NOS TRABALHOS SELECIONADOS: TEIAS DESCRITIVAS E SÍNTESES ANALÍTICAS

Iniciamos o presente capítulo apresentando os resultados do fichamento de cada um dos vinte e quatro (24) trabalhos de conclusão de curso selecionados, aqui organizados de forma a evidenciar interfaces entre áreas do conhecimento educacional – História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação - que fundamentam disciplinas basilares no curso de Pedagogia: “Currículo”, “Avaliação” e “Organização do Trabalho Pedagógico”. Ao final de cada teia descritiva, apresentamos uma breve síntese analítica dos trabalhos, apontando as confluências, divergências e conceitos que pudemos alcançar.

### 4.1. FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim curriculum, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2010, p.15).

[...] uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. (SILVA, 2010, p.17).

As epígrafes acima, retiradas de livro do autor que é encontrado como referência, é leitura obrigatória na disciplina de Currículo na Licenciatura em Pedagogia da UFPR. Iniciamos por estas epígrafes por sentirmos a necessidade de justificar a apresentação conjunta dos seis (6) primeiros trabalhos a serem descritos e posteriormente analisados, que tem como foco tanto o currículo de Pedagogia como a função do pedagogo na escola e em seguida, a eles acrescentar quatro (4) trabalhos fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade, guardando assim o critério da perspectiva crítica, agora com uma abrangência social em que a cultura é a grande

protagonista. Ao final, é apresentado um trabalho aparentemente sem conexão aos demais, porém importante elo de ligação entre este conjunto de trabalhos e o seguinte.

As duas seções seguintes são destinadas a apresentar conceitos e teorias que constituem o conhecimento referenciado nos onze (11) TCCs que entendemos fundamentarem-se nas Ciências da Educação. Os seis (6) primeiros mais especificamente na História e na Filosofia da Educação com alguma interface também com a Sociologia da Educação. Eles têm como objeto de estudo o currículo da Pedagogia e a reverberação desse currículo nas práticas pedagógicas escolares implicadas nas funções do pedagogo escolar e foram agrupados sob o título “Indícios da perspectiva crítica no conhecimento referenciado”? Os quatro seguintes, agrupados sob o título “A presença explícita da teoria crítica da sociedade na análise de temas curriculares contemporâneos” acentuam a importância assumida pela Sociologia da Educação na pesquisa educacional especialmente no campo do Currículo.

Ao final, apresenta-se o trabalho de Piccolotto (2019) que intenta chamar atenção para aspectos educacionais mais fundamentais, como o “sentir” (PICCOLOTTO, 2019) do professor em relação ao aluno, dentro da perspectiva de Merleau-Ponty, tratando, portanto, de temas educacionais numa perspectiva fenomenológica que se situam tanto na Filosofia quanto na Psicologia, nossa próxima teia descritiva.

A seguir apresentamos de forma sintética as marcas teóricas de cada trabalho encontrado, iniciando pelos que tematizam a Pedagogia e o profissional pedagogo no âmbito da escola, sendo ao final apresentada breve síntese analítica.

#### 4.1.1 Docência e/ou gestão escolar: implicações no currículo e na profissão

Iniciaremos apresentando os dois trabalhos que tem como objeto de estudo o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Valloto (2019) em “O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPR de 1996: discutindo a docência”, observa a profissão e o currículo do curso. Seu trabalho não indica explicitamente a teoria ou nortes teóricos, mas há um esforço para unir as concepções que encontrou nos documentos que delimitam tanto o pedagogo como a

pedagogia, bem como as regulamentações e propostas da UFPR para reformulação do currículo do curso, consubstanciadas em 1996. Nele a aluna aponta

[...] que o Curso de Pedagogia, historicamente carregou uma dualidade no papel do profissional formado. O Curso forma tanto para docência quanto para a gestão escolar, mas ao longo das discussões em relação a este papel, notamos que o papel de gestão é visto como mais característico do que a docência. (VALLOTO, 2019, p. 36).

Para chegar a essa afirmação, a aluna procurou, em primeiro lugar, traçar um panorama histórico da trajetória do curso. Nesse caminho, apoiada em Bissoli da Silva (1996), apresenta o percurso do curso de Pedagogia em três períodos: “[...] período das Regulamentações (1939 – 1972), período das Indicações (1973 – 1977) e período das Propostas (1978 – 05/12/1999).” (VALOTTO, 2019, p. 13).

Assim, em relação ao primeiro período, acompanha Libâneo e Pimenta (1999), nas críticas tecidas à separação do trabalho docente da função de gestão e, conseqüentemente, critica a divisão “3+1”, na qual se formava o bacharel nos três anos iniciais e o licenciado no último ano, divergindo o currículo desses profissionais. Também ressalta Valloto, em acordo com os mesmos autores citados, que o “período das Indicações” foi responsável pela “[...] descaracterização do profissional formado no Curso de Pedagogia [...]” (VALLOTO, 2019, p. 18), pois entram em cena diversas habilitações, modificando os currículos e espalhando a formação entre habilitações específicas. O último período, segundo a aluna, foi marcado pelas diversas propostas tendo em vista a identidade do curso, quando tanto no nível da instituição UFPR, como em nível nacional, discutia-se na verdade – especialmente com a iminência da LDB – a identidade do próprio pedagogo.

Em capítulo próprio a aluna descreve como o currículo de 1996 foi construído, demonstrando que “[...] buscava-se formar um profissional capaz de ter a função de articulador, organizador e facilitador do processo educativo em diferentes esferas.” (VALLOTO, 2019, p. 31). Dessa forma, a aluna enxerga as mudanças do currículo de 1996 como fruto de diversas discussões internas e externas à UFPR, num momento em que sem a divisão entre habilitações, enfrentava o desafio de constituir-se como um currículo voltado muito mais à docência - consubstanciada através das diversas metodologias acrescidas à formação - e pensado de modo a atender as necessidades do mercado de trabalho. Portanto, para a aluna

[...] o processo de reformulação do Currículo foi pensado para ampliação da docência e com objetivos que demonstram uma busca pela superação da formação fragmentada na formação do Pedagogo, pensadas não somente pelo Grupo Articulador, mas baseadas em discussões nacionais. (VALLOTO, 2019, p. 32).

Em “Um Lugar para a Teoria Chomskyana na Formação do Pedagogo”, Oliveira (2019) dedica seu capítulo teórico à teoria de Chomsky (LEMLE; ARRUDA, 2015), teoria que considera a linguagem como inata ao ser humano e, por esta razão, seu autor realiza estudos no sentido de demonstrar tal afirmação. O objetivo da aluna é apontar se houve um espaço para a teoria de Chomsky na graduação em Pedagogia, na UFPR e, caso negativo, encontrar onde poderia se encaixar a referida teoria. Nessa direção, em capítulo próprio, analisa o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPR.

Para realizar o trabalho, a aluna apresenta a biografia de Chomsky, apontando onde e quando seus estudos da Gramática Gerativa se iniciaram, mostrando um pesquisador ativo por sete décadas, que partiu da concepção inatista da linguagem para se contrapor a hegemonia de Skinner, à época, com seus estudos sobre comportamento – o behaviorismo. Fundamentada em Lemle e Arruda (2015) e em Carneiro (2010), a aluna assevera que

O mentalismo chomskyano opôs-se ao behaviorismo, atacando os conceitos de estímulo, resposta e reforço e a impossibilidade de a teoria skinneriana dar conta de episódios linguísticos da vida real. Em relação aos conceitos, Chomsky alegou que os esquemas de estímulo, resposta e reforço realizados em laboratórios não teriam a mesma objetividade nos comportamentos da vida real. (OLIVEIRA, 2019, p. 14)

Dessa forma, acompanhada dos mesmos autores, a aluna aponta como Chomsky trouxe uma visão “mentalista da linguagem” ao se valer de exemplos buscados em autores da antiguidade clássica, renascimento e era moderna. A partir daí, contrapondo-se ao estruturalismo em voga em seu tempo, Chomsky estudou a criatividade da linguagem e os princípios gerais que a regem. Referenciando estudos posteriores do próprio pesquisador e de outros que seguem a mesma linha, a aluna pode esclarecer do que trata o campo da Gramática Gerativa, delimitando que

[...] o tema de investigação da GG é compreender a natureza da faculdade da linguagem humana. É entender como os aspectos da forma e do significado estão a ela atrelados e quais princípios regem, em comum, as línguas naturais. (OLIVEIRA, 2019, p. 18).

Acatando as contribuições de Borges (2004) e Lacerda (2001), a aluna afirma que se percebe como a própria maturação e as experiências vão auxiliando o processo de “estabilização” da linguagem no falante. Justifica, então, novamente a aquisição da língua pelas crianças como um processo inato, uma vez que esta não pratica “[...] a repetição o tempo todo nem faz imitação de enunciados, tampouco vale-se de vias formais de ensino na aquisição de linguagem.” (OLIVEIRA, 2019, p. 22). A aluna assinala o “aspecto criativo da linguagem”, de base cartesiana, pautada por Chomsky ao se valer de diversos filósofos, entre eles Humboldt. Aspecto que é considerado “[...] um instrumento que se relaciona, na base científica, com a formalidade matemática, para fundamentar uma ‘gramática gerativa de base inatista, racionalista e universalista’”. (OLIVEIRA, 2019, p. 24).

Ao final de seu capítulo teórico, a aluna ainda encontra espaço para relacionar algumas das principais críticas sofridas pela Gramática Gerativa. Dentre essas, observa ser o componente social iminente, seja pautada nas referências que alcançou, onde se destaca Ponzio (2012) e Carneiro (2010), ou, e principalmente, nas referências encontradas a partir desses autores, Tomasello (CARNEIRO, 2010) e Vygotsky (CARNEIRO, 2010). Assim, apoiada em Carneiro (2010), acata que:

O processo da fala humana, para Vygotsky, origina-se do contato social no ambiente onde a criança cresce, sofre uma internalização, responsável também pela organização do pensamento traduzido em linguagem, especializando-se e transformando-se em interação linguística comunicativa. (OLIVEIRA, 2019, p. 32).

Ao final da descrição deste trabalho, faz-se necessário reconhecer que tendo sido o capítulo teórico dedicado à obra de Chomsky – fundamental para seu TCC – e o capítulo seguinte à apresentação e análise do currículo da Pedagogia na UFPR (UFPR, 2007) à luz dessa teoria, encontramos alguma dificuldade em identificar conceitos que indicassem a teoria educacional que poderia estar subliminar ao trabalho. Dessa forma, esforçamo-nos na leitura mais completa deste TCC para que, mesmo de forma sucinta, pudéssemos identificar algum indício dessas teorias e encontramos duas pistas teóricas, uma que revela a conceituação de Michel Young (ZANARDI, 2013) – com arguição sobre o conhecimento poderoso – e outra de Paulo Freire (ZANARDI, 2013) – conhecimento contextualizado - ambas explicitadas pela aluna ao afirmar que:

O currículo do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná, transita nessa dupla base entre o conhecimento poderoso e o conhecimento contextualizado. A grade curricular é composta por disciplinas de áreas do conhecimento científico, que contribuem para a formação de conceitos sobre educação, homem, sociedade, entre outros, e por valorizar o conhecimento contextualizado de docentes, estudantes e comunidade. (OLIVEIRA, 2019, p. 34).

A seguir apresentamos os quatro (4) trabalhos que têm como tema a Função do Pedagogo na escola.

Em “Pedagogo Escolar: identidade e função”, Martins (2019) nos chama a atenção devido reconhecermos certa proximidade com nossos questionamentos iniciais, quando da definição da temática do estudo aqui apresentado. Assemelhando-se ao que havíamos observado na disciplina optativa – Teorias Pedagógicas, Martins (2019, p. 9) percebe que “[...] quando falamos de nosso próprio papel e das especificidades da nossa profissão, caímos em um abismo de teorias não aplicadas e de práticas não pensadas.” Portanto, seu trabalho intenta

[...] auxiliar na compreensão da profissão do pedagogo, da sua formação, função e identidade, visando contribuir para a construção de um profissionalismo que possibilite uma atuação mais bem delineada em prol da educação de qualidade. (MARTINS, 2019, p. 9).

Dessa forma, a aluna apresenta contornos históricos, acompanhada especialmente de Brzezinski (1996), sobre a formação do pedagogo, mostrando, a partir do sistema “3+1”, como sempre existiu uma dualidade “[...] entre bacharelado e licenciatura, entre técnico e professor [...]” (MARTINS, 2019, p. 12). Esse conceito se mostra importante, pois, mesmo com as modificações na década de 1960, o curso manteve essa divisão, aprofundando-a, inclusive, quando da reforma que criou as “Habilitações”. Essa situação, como expressa em trecho subsidiado por Saviani (2004), levou educadores a participarem da “[...] escrita na própria história [...]” (MARTINS, 2019, p. 17). Assim, entre os anos 1980 e 1990, viram-se diversas discussões acerca da profissão docente, da atividade pedagógica, desaguando na própria LDB 9394/96, que ainda manteve dicotomias na formação, ao introduzir os Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores. Para a aluna, as DCNCP<sup>6</sup>, 2006, discutidas e aprovadas na esteira da LDB, aprofundaram ainda mais

---

<sup>6</sup> A discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é alvo de estudos da presente monografia. Nesse sentido, há de se atentar para o seguinte: um texto bastante utilizado

o problema tratado, pois mantiveram a “[...] precária fundamentação teórica, as imprecisões conceituais e a desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional [...]” (MARTINS, 2019, p. 19).

Destacamos que se fez necessária uma compreensão do trabalho da aluna em sua totalidade, uma vez que não é despendido capítulo para tratar exclusivamente de suas concepções teóricas. Assim, caminhamos a partir dos dados coletados na pesquisa com pedagogas da rede pública de Educação Básica que foram apresentados entrecruzados com as perspectivas teóricas educacionais que os iluminaram. Seus resultados evidenciam como as pedagogas percebem a necessidade de trabalho coletivo na realidade escolar e, apoiada em Nóvoa (1999), a aluna argumenta que

[...] a atuação do pedagogo escolar pode contribuir para a efetivação de uma coletividade que colabora para a construção de ações educativas, para a reflexão sobre as práticas e para o estudo de teorias [...] auxiliando em um processo de valorização profissional, de reconhecimento de suas reais responsabilidades e possibilidades na esfera educativa. (MARTINS, 2019, p. 23).

Com Pinzan, Maccarini e Martelli (2003), ela reafirma a importância do trabalho do gestor escolar na geração de oportunidades para a discussão coletiva, com vistas a assessorar os docentes e a eles apresentar perspectivas “teórico-metodológicas” e apoiada em Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a aluna advoga que

[...] respaldo em fundamentação teórica e o constante ato de pesquisar são critérios básicos para todos os especialistas na busca de garantir o alcance do conhecimento pelo aluno e pelos professores em uma prática educativa que a origem e a finalidade são a *prática social*. (MARTINS, 2019, p. 25 – *grifos da autora*).

---

para tratar dessas discussões pertence a Libâneo e Pimenta (1999), no qual se valem do Documento Orientador para Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, cujo teor foi construído em conjunto com mais alguns professores sob coordenação do prof. Severino, ainda em 1999 – frise-se que nossas análises levam bastante em conta esse material, pois, mesmo escrito há mais de duas (2) décadas, traz diversos apontamentos sobre como se deram as modificações ora em vigor, bem como apresenta uma síntese sobre os problemas que poderiam surgir na adoção da proposta que se discutia, os quais, em alguma medida, concordamos que passaram a acontecer nos últimos vinte (20) anos; além desse Documento Orientador, temos os Pareceres CNE/CP n. 05/2005, CNE/CP n. 03/2006 e a Resolução CNE/CP n. 01/2006, essa última atualmente em vigor e frequentemente citada pelos trabalhos que tratam da temática.

Mostra, ainda, como as pedagogas participantes da pesquisa demonstram “[...] uma forte preocupação com as questões políticas que a escola pública envolve, [...] [acontecendo em virtude da] [...] educação ser um campo de luta e de embates políticos e ideológicos.” (MARTINS, 2019, p. 26). Nesse sentido, apoia-se em Saviani (2004) para defender a necessidade de conexão da “função técnica” com a “função política” nas atividades dos pedagogos.

Posteriormente, sempre articulando as respostas obtidas em sua pesquisa de campo com a literatura específica, com Nóvoa (1999), acentua que o

[...] pedagogo deve reconhecer seu lugar e sua função dentro da perspectiva de articulação da teoria com a prática, [sob o risco de acabar] [...] se enquadrando no caráter de inspetor de pátio, de “pedabobo” e a função profissional mantém-se desvalorizada em todas as esferas sociais, quando nem o próprio pedagogo sabe defender sua área de conhecimento e sua função social na prática educativa. (MARTINS, 2019, p. 31).

Por fim, a aluna, em concordância com Libâneo e Pimenta (2006), assinala a necessidade de estudos específicos sobre a função do pedagogo, chegando mesmo a propor as “ciências da educação” em separado dos cursos de formação de professor, sem, contudo, ampliar a dicotomização teoria e prática. Portanto, quanto ao debate pós LDB 9394/96, concorda com

[...] a proposta de separação dos cursos para formação dos professores e cursos específicos de pedagogia [...] [entendendo esta como] [...] uma ciência [em] que o ponto de partida e de chegada é a prática social educativa [a qual] não pode ser confundida apenas a uma mera transmissão de técnicas e métodos para que professores adquiram o “saber-fazer” prático, pois, com isso, os profissionais não teriam a autonomia intelectual crítica necessária à realização de um trabalho de qualidade em outras esferas pedagógicas que não apenas a docência. (MARTINS, 2019. p. 47).

Em “A Função do Pedagogo Escolar: limites e possibilidades”, Rocha (2019) percorre um caminho diferente dos demais trabalhos na organização de seu texto, pois o inicia com uma apresentação dos procedimentos metodológicos que utilizou. Faz sentido tal construção, ao levar em conta que as fontes de pesquisa dessa aluna foram livros atas de colégio público de Curitiba, buscando evidenciar a função exercida pelo pedagogo naquele ambiente escolar. Assim, ressalta-se que esse TCC não dispõe de um capítulo teórico como a maioria, encontrando-se os conceitos educacionais, bem como visões acerca da pedagogia, no transcorrer de todo o trabalho.

Posto isso, essa monografia traz uma caracterização inicial sobre o documento histórico - aqui considerado o livro ata. A aluna apresenta, então, a constituição da Pedagogia no Brasil, concentrada nos documentos oficiais que acabaram por definir a profissão. Nesse sentido, tem sua base histórica postulada entre as visões sobre decretos, pareceres e leis (inclusive LDB 9394/96) apresentadas por Bissoli da Silva (2002, p. 13 apud COSTA, 2012, p. 24) e Saviani (2008, p.39-40 apud ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 281). Ela argumenta que a LDB abriu “[...] um campo de discussão sobre várias concepções sobre a formação do profissional da educação, que desde os anos 1980 vem pensando a reformulação do Curso de Pedagogia.” (ROCHA, 2019, p. 22).

Discussão que, conforme a aluna, consubstanciou-se abertamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), sendo dedicado um capítulo inteiro para esse assunto. Nesse caminho, pauta-se em Libâneo (2007, p. 30 apud Arantes e Gebran, 2014) para expor “[...] a contradição de um curso de Pedagogia, que se concentra em pensar a educação, ter como prioridade de formação o pedagogo.” (ROCHA, 2019, p. 24). Assim, a aluna critica a falta de estudos sobre gestão escolar no curso de Pedagogia, tomando em conta, além de Libâneo (2007, p. 30 apud Arantes e Gebran, 2014, p. 290), a posição de Soares e Bettega (2009 apud Arantes e Gebran, 2014, p. 290), denunciando que se “[...] exclui gradativamente o pedagogo no curso de Pedagogia” (ROCHA, 2019, p. 25). Dessa posição, vale ressaltar, a aluna realiza crítica ferrenha de como se deu a construção das DCN de Pedagogia, pois toma em conta entrevista da relatora do Parecer das DCN no Conselho Nacional de Educação Maria Beatriz Luce para Fernanda Borges, quando a primeira, na visão da aluna

[...] traz o que aparenta ser uma falácia, visto que, se a sua formação inicial não dará conta de formar o Pedagogo Gestor, esse profissional sairá da Universidade mal qualificado e sem conhecer direito suas funções, já que não podemos averiguar que todos aqueles que entrarem nas funções de coordenação/gestão da escola, irão buscar uma especialização ou uma formação continuada. A realidade se afasta do que a relatora considera como ideal. (ROCHA, 2019, p. 26).

Continua argumentando contra algumas das falas da relatora, pois acredita que existem contradições entre suas posições, especialmente no que diz respeito a

função do pedagogo gestor, a qual, segundo a aluna, não é completamente atendida na formação superior, sendo o discurso da relatora do Parecer uma revelação sobre

[...] o quão a figura do pedagogo vem sendo desvalorizada, dentro até do seu lócus de formação, o que se reflete dentro de sua prática na escola. A sua formação vazia abre espaço para a sua atuação vazia, já que esperar que o profissional, busque uma especialização nisso, é raso e subjetivo. (ROCHA, 2019, p. 29).

A partir disso, revela bastante de sua posição, baseando-se em Mediano, (1990, p. 83 apud Vasconcellos, 2002, p. 88) e Libâneo (2001, p. 6), ao enxergar o pedagogo gestor como um auxiliar do professor, mas que, por conta das modificações curriculares no curso de Pedagogia citadas e criticadas, não teve o acesso que deveria aos conhecimentos para essa função. No entanto, a aluna ainda postula como alguns estudos estão distantes da realidade escolar e para lhe apoiar, apresenta trabalhos científicos em que falas de pedagogas mostram como esse profissional “[...] na realidade parece não compreender bem suas incumbências dentro da escola.” (ROCHA, 2019, p. 32). A partir deste entendimento, a aluna tentará demonstrar, por meio de análise dos livros ata de uma escola, como em

[...] um trabalho que é minado de situações cotidianas que requerem seu auxílio, o Pedagogo Gestor por sua posição tem que atender essa demanda, por mais que fuja de sua alçada formativa e de atividade, quando pensei em usar os Livros Atas como estudo, foi justamente para conhecer melhor essas situações cotidianas que necessitam da ação desse profissional, e, quando busquei uma referência bibliográfica de sua realidade, me deparei com estudos que passam longe de compreender sua realidade. (ROCHA, 2019, p. 38).

Born (2019) em “O Papel do Pedagogo Frente a Questão da Indisciplina Escolar no Âmbito do Ensino Médio” apresenta um breve histórico sobre o curso de Pedagogia, considerando-o desde 1939 até os dias atuais. Nessa perspectiva, a aluna aponta as reformas dos anos 1960 como responsáveis pela divisão licenciado e bacharel, posteriormente surgindo as habilitações da profissão. Já nos anos 1980 e 1990, a aluna vê a identidade do curso de Pedagogia tomar centralidade nas discussões, chegando aos dias atuais, quando “[...] ainda está em constante construção e transformação [...]” (BORN, 2019, p. 12).

A partir desses marcos históricos, a aluna observa a função do pedagogo, com ênfase em sua atuação no Ensino Médio. Apoiando-se em Saviani (2004),

argumenta sobre a impossibilidade de ação neutra na educação, bem como nas dificuldades encontradas quanto à indisciplina nesse campo. Assim, afirma que ao pedagogo

[...] é necessário possuir conhecimento das práticas pedagógicas e domínio das questões educacionais que perpassam o espontaneísmo e tenham uma legitimidade em meio a Cultura escolar. (BORN, 2019, p. 14).

Dessa forma, Born (2019) considera que esses saberes advêm da formação inicial desse profissional, bem como das experiências práticas e teóricas, sendo ele de suma importância ao contexto escolar. Defende uma incansável busca por conhecimento, para possibilitar uma conexão entre teoria e prática, entendendo, assim como Monteiro e Guedes (2012), que teoria e prática são indissociáveis. Ela caracteriza o Ensino Médio, a indisciplina escolar e as estratégias para sua superação nesta etapa e o papel do professor frente essa realidade.

Traz subsídios da literatura relativos ao papel do pedagogo, especificamente relacionados à indisciplina escolar apontando para a enorme importância da participação da comunidade escolar, entendendo que é isto o que possibilita aos profissionais da educação articular o trabalho pedagógico de forma a envolver os estudantes e o pedagogo em todas as esferas da escola, uma vez que esse profissional pode “[...] buscar estratégias para resolver estas questões que envolvem indisciplina [...]” (BORN, 2019, p. 28). Finalizando seu capítulo teórico, assentada em Libâneo (2002), a autora ressalta que a indisciplina dos alunos tem afetado os docentes psicologicamente e, nesse contexto, ela coloca a escola como local com possibilidade de trabalhar coletivamente para superar essa situação, considerando que

A escola é um ambiente de aprendizagem, na qual o conhecimento deve ser construído juntamente com o aluno. O discente é um sujeito ativo que possui o direito de se expressar e de participar ativamente da formulação das regras e normas que regem o ambiente escolar. (BORN, 2019, p. 28).

Nascimento (2019), em “Um Olhar Pedagógico para a Orientação Profissional e os Colégios de Ensino Médio: um estudo sobre percepções e diferenças”, investiga como a atividade de orientação se dá sob a perspectiva de pedagogas e alunos do Ensino Médio, realizando entrevistas com profissionais e estudantes, buscando questionar como a escolha da profissão futura pode ser aperfeiçoada. Nesse caminho,

utiliza-se de leituras referenciadas historicamente acerca da profissão do pedagogo, da constituição do curso de Pedagogia e de seu currículo, utilizando como fontes documentos, instruções e fazendo uma revisão de literatura sobre esses temas.

Apoiada em Libâneo (2002), esclarece que o pedagogo “[...] exerce o papel de observar, acompanhar, auxiliar, avaliar as questões pedagógico-curriculares.” (NASCIMENTO, 2019, p. 14). É o profissional a quem a comunidade escolar em geral pode recorrer. É também apresentada uma síntese de como se deu a formalização da BNCC para o Ensino Médio, observando as diversas proposições e posteriores debates que acarretaram na proposta aprovada, o que a leva a considerar que

[...] a atual reforma tende a desfavorecer a inclusão do jovem na escola. As redes públicas de ensino necessitam de investimentos para que o currículo seja efetivamente compacto e diversificado para todos, porém existe uma grande probabilidade de que seja ofertado um ensino médio que atenda as exigências mínimas da BNCC, acarretando desta forma um maior enfraquecimento da educação por todo o território brasileiro. (NASCIMENTO, 2019, p. 18).

Valendo-se de Morin (2011, p. 69), apresenta o aluno como um jovem “[...] para além do espaço escolar.” (NASCIMENTO, 2019, p. 19). Por este motivo, postula que as considerações acerca desse sujeito devem estar claras ao pedagogo e como este último tem o dever de auxiliar o aluno dentro dessas perspectivas, buscando “[...] compreender o seu desempenho, rendimento e aperfeiçoamento dos conhecimentos tanto cognitivos quanto sócio emocionais em todo o processo educativo.” (NASCIMENTO, 2019, p. 20).

É interessante ressaltar que a aluna, em seu TCC, versa sobre a teoria e a relaciona com as respostas que encontrou decorrentes de sua metodologia. Dessa forma, passa a analisar a orientação profissional – objeto de seu estudo – e por esse motivo apresenta as teorias sobre a orientação profissional, dividindo-as em três grupos, conforme Crites apud Bock (2011): as teorias não-psicológicas, as teorias psicológicas e as teorias gerais. Teorias, assim, definidas:

As teorias não psicológicas, que entendem as escolhas que os sujeitos têm são consequências de fatores externos, como: economia, cultura e sociedade. [...] As teorias psicológicas, que averiguam as motivações particulares de escolha dos sujeitos. Diferente das teorias não psicológicas os fatores externos têm atribuição secundária. [...] As teorias gerais, que compreendem a escolha do indivíduo como um conjunto de elementos tanto psicológicos, quanto socioeconômicos. (NASCIMENTO, 2019, p. 24).

Para explicar tais teorias, além dos fatores que as condicionam, a aluna assume a posição de Silvio Bock (2011), destacando como as teorias psicológicas recebem críticas por centralizarem a “[...] decisão profissional somente no sujeito e não [levar] em conta o processo deste indivíduo como um ser histórico.” (NASCIMENTO, 2019, p. 25). Já as teorias não-psicológicas tratam da escola como “[...] Aparelho Ideológico do Estado, o qual contribui para continuar a condição da classe dominante, reproduzindo seus valores e crenças.” (NASCIMENTO, 2019, p. 25). Por último define as teorias para além da crítica, as quais intentam combinar as duas concepções entendendo “[...] a relação do sujeito com a sociedade de maneira dialogada, sem que um ou outro fator se torne determinante na escolha da profissão.” (NASCIMENTO, 2019, p. 25).

Na continuidade do trabalho, a autora leva-nos a pensar sobre a interferência do currículo na tomada de decisão por parte dos estudantes do Ensino Médio. Assim, para corroborar suas ideias, a aluna busca em Silva (1999) o que é o currículo, entendendo-o como parte da construção da identidade dos sujeitos, definindo-o, portanto, como

[...] o conjunto de experiências de aprendizagem que os estudantes devem vivenciar durante a vida escolar, sendo que esse conjunto será composto pelos conteúdos e a metodologia que deverá ser utilizada para os níveis de ensino. (NASCIMENTO, 2019, p. 32).

Encaminhando-se para o final, a aluna discute como se dá a orientação nos colégios pesquisados, pautando-se na divisão de Tomaz Tadeu, estabelecendo como os currículos analisados “[...] abrangem elementos das chamadas teorias críticas e das teorias pós-críticas, [...]” (NASCIMENTO, 2019, p. 33). Dessa maneira, segue relacionando os elementos curriculares dos colégios abordados com respostas que obteve em sua pesquisa de campo, e entende se fazer necessário que postule sua posição em relação ao trabalho, ao qual estabelece valor que se transforma no decorrer da história, pensando desde a escravização de povos, os valores do Renascimento, a Revolução Industrial e o contexto burguês, até o Taylorismo e Fordismo, identificando, portanto, uma ótica marxista sobre o trabalho – inclusive referenciando-o indiretamente – e reconhecendo sua relação com a vida dos estudantes do Ensino Médio, entendendo “[...] que o trabalho perpassa diversas áreas

da existência humana, para além apenas da dimensão econômica, compreende-se também as dimensões sociais do indivíduo.” (NASCIMENTO, 2019, p. 43).

Ao fim da apresentação dessa primeira parte da primeira teia descritiva, esboçamos uma breve síntese analítica.

Observamos que dos seis trabalhos até aqui apresentados, todos se utilizam do currículo de Pedagogia para entender a própria profissão docente. Em relação ao que buscamos, ou seja identificar indícios da perspectiva crítica, quatro (4) (Born, 2019; Martins, 2019; Nascimento, 2019; Rocha, 2019) trouxeram citações diretas ou indiretas a Dermeval Saviani (2004) e José Carlos Libâneo (2012), sendo o primeiro autor bastante mencionado pela sua abordagem histórica na constituição da identidade do pedagogo e da profissão docente e o segundo, particularmente para demarcar sua divergência quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP, 2006; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Outros autores, entre eles Bissoli da Silva (2002), Brzezinski (1996) e Libâneo e Pimenta (1999; 2007) também são citados nos trabalhos e, em geral, apontam para uma convergência com as classificações de Saviani (2005) para a teorias pedagógicas em sua perspectiva crítica.

A relação teoria e prática é assunto também recorrente nesses TCCs. Encontramos registros explícitos sobre a necessidade de não dicotomizar teoria e prática em dois (2) trabalhos, no caso de Martins (2019), estudante que observa “[...] um abismo de teorias não aplicadas e de práticas não pensadas [...]” (MARTINS, 2019, p.9) no campo educacional, da mesma forma que Born (2019, p. 16) ressalta como “[...] Prática e teoria são aspectos indissociáveis, [...]”. Percebeu-se, também, que Valloto (2019) se utiliza do parecer da Resolução CNE/CP no.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional da Educação, para apontar como esse documento buscou superar a “fragmentação da formação” dos docentes, ocasionada “[...] na formação do pedagogo por meio das habilitações [...]” (VALLOTO, 2019, p.33). Nesse sentido, acreditamos que apesar de não tratar explicitamente da relação teoria e prática, Valloto (2019) discute essas questões, especialmente ao mostrar que, no currículo de Pedagogia e em acordo com o CNE, tentou-se “[...] englobar tanto a docência como a formação do pedagogo.” (VALLOTO, 2019, p.33).

Dois (2) trabalhos se posicionam abertamente contra as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP, 2006), o de Valloto

(2019) que se utilizou do parecer da Resolução CNE/CP no.1 para destacar a mudança em prol da docência nos cursos de Pedagogia, organizadas na esteira do que pontua esse documento. E Rocha (2019), que vai além, quando ao analisar entrevista com Maria Beatriz Luce, uma das Conselheiras responsáveis por esse mesmo parecer, observa uma desconexão entre as falas da Conselheira e a realidade, uma vez que

[...] em um curso que o principal foco é a docência para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, é isso o que praticamente temos durante o curso inteiro de Pedagogia. [...] [Revelando, portanto,] [...] que a formação do Pedagogo está em torno de uma determinante – o que acaba gerando um detrimento – do próprio curso de pedagogia, que desconsidera outros campos de atuação para o profissional pedagogo. (ROCHA, 2019, p. 27).

De forma análoga, ao observar essa demanda histórica, Martins (2019), aponta como acabou por ser diminuída a já fraca formação teórica nos cursos de Pedagogia e Rocha (2019) manifesta que esse quadro acarretou em maior desvalorização da formação em Pedagogia. (Martins, 2019; Rocha, 2019). Dessa forma, ambos os trabalhos concordam com Libâneo (1999) sobre a existência de uma ciência da educação, inclusive Martins (2019) argumenta em favor da divisão do curso de Pedagogia entre docência e “ciências da educação”, visão amplamente difundida por Libâneo e Pimenta (1999). Ela indica a necessidade de avanços na formação docente e de pedagogos, os quais, conforme Martins (2019) podem advir de aprofundamento dos estudos próprios da Pedagogia, entendida, portanto, como

[...] uma ciência [em] que o ponto de partida e de chegada é a prática social educativa [a qual] não pode ser confundida apenas a uma mera transmissão de técnicas e métodos para que professores adquiram o “saber-fazer” prático, [...]. (MARTINS, 2019, p. 47).

Entendemos que esses trabalhos que tem como objeto de estudo o Currículo do Curso de Pedagogia e suas repercussões na função do pedagogo escolar podem ser situados em uma perspectiva que não podemos dar outro nome que não “crítica”, apesar de explicitamente não encontrarmos tal indicação em todas as monografias. Tal consideração, deve-se ao fato de estarem presentes algumas argumentações comuns a esse tipo de teorização, tais como a não neutralidade na educação, como fez Born (2019), a compreensão da sociedade como burguesa, tal qual Nascimento (2019), estudos acadêmicos que “passam longe de compreender” a realidade do

pedagogo escolar (ROCHA, 2019, p. 38), indicando uma dicotomia entre teoria e prática, o que se expressa em uma diminuição da carga teórica dos cursos de pedagogia, assim como explicou Martins (2019), ocasionando uma prática “não pensada”.

Mesmo Oliveira (2019), referenciada na Gramática Gerativa de Chomsky, ao tecer considerações sobre o currículo de Pedagogia, o entende como um meio termo entre o “conhecimento poderoso” (ZANARDI, 2013 apud OLIVEIRA, 2019, p. 34-35) e o conhecimento “contextualizado”, e referencia Paulo Freire (sem focar em uma obra específica), destacando a necessidade de estudantes críticos quanto à sociedade em que vivem, com vistas a formarem profissionais dedicados a fornecerem essas mesmas ferramentas aos alunos da educação básica.

Assim, do ponto de vista do conhecimento referenciado, autores como Libâneo e Saviani, foram amplamente utilizados para entender o momento histórico que passou e passa a categoria profissional do magistério e, de forma mais específica, a profissão do pedagogo. Percebeu-se, conforme lemos os trabalhos, uma crítica à redução da profissão, mas, de forma geral, com reconhecimento sobre a necessidade de superação das antigas habilitações do curso, objeto inicial que levou às reformulações hoje em vigência. Ou seja, entendemos que neste conjunto de seis trabalhos, todos trazem indícios de terem buscado de formas diferenciadas e em diferentes níveis, fundamentos em um pensamento pedagógico crítico.

#### 4.1.2 A presença explícita da Teoria Crítica da Sociedade nos estudos curriculares

O mais claro de todos os fundamentos filosóficos identificados nos trabalhos é a Teoria Crítica da Sociedade, referenciada em Theodor W. Adorno, pesquisador da Escola de Frankfurt, um dos expoentes desta teoria. Assim, os parágrafos que seguem, tentam apontar os conceitos utilizados em cada um dos quatro (4) trabalhos, todos identificados no capítulo que indica a matriz teórica de cada um dos trabalhos. Na fronteira deste subcapítulo “Fundamentos Histórico-Filosóficos e Sociológicos do Currículo de Pedagogia (que se encerra após a apresentação destes trabalhos) com o próximo “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas”, - ainda nos domínios do primeiro subcapítulo – situamos um trabalho aparentemente *outsider* (uma vez que não se fundamenta na teoria crítica da

sociedade), contudo, foi aí localizado para sinalizar a interface da fenomenologia tanto com a filosofia, quanto com a psicologia.

A seguir apresentamos de forma sintética as marcas teóricas de cada trabalho encontrado, iniciando pelos que tematizam a função social da escola para a seguir apresentar os que tematizam o currículo no âmbito da escola. Ao final é apresentada breve síntese analítica dos trabalhos.

Campos (2019), no trabalho intitulado “Movimento Escola Sem Partido e Função Social da Escola: Reflexões Sobre a Docência”, utiliza-se de referencial da Teoria Crítica da Sociedade para suas análises. Nesse caminho, busca em Adorno (1995) boa parte de suas referências bibliográficas e, pautada nessa construção, observa que “[...] qualquer análise pedagógica deve vir acompanhada das condições sociais objetivas das quais a sociedade se encontra.” (CAMPOS, 2019, p. 17). A partir dessa percepção da sociedade, a autora trata da “educação contra a barbárie” (ADORNO, 1995), pois esta ainda pode ocorrer, uma vez que o próprio desenvolvimento da sociedade, desde o Iluminismo, aponta para uma estrutura de dominação em que a lógica é instrumentalizada, visando a manutenção dessa estrutura. Assim, a autora do TCC argumenta que

A ciência está regida pela produção econômica, numa lógica mercantil, burguesa. Nesse contexto o desenvolvimento científico encontra-se caminhando junto à barbárie. Dentro dessa estrutura de dominação o indivíduo passa a valer o quanto ganha, a educação deixa de ser um processo emancipatório e a formação encontra-se em crise. (CAMPOS, 2019, p. 18).

Essa crise da formação, segundo a autora, atrela-se à semiformação, conceito que seu trabalho apresenta como uma “[...] formação, que se volta à adaptação, é um esquema da dominação progressista, onde o sujeito só é capaz de se submeter ao existente, [...]” (CAMPOS, 2019, p. 18-19). Para que essa semiformação possa exercer seu papel adaptativo, a autora demonstra como a indústria cultural - definida como a transformação da cultura em mercadoria - é essencial, pois limita “[...] os sujeitos a experiências restritas e empobrecidas, criando-se um estado de consciência mutilada que reflete sobre o corpo como forma de violência [...]” (CAMPOS, 2019, p. 19). Essa consciência, através da lógica instrumental e da sensação de pertencimento gerada pelo acesso (ou não) a indústria cultural, transforma-se em “consciência coisificada”, um estado de ser em que as pessoas se tornam objetos, “[...] geralmente com tendência a se enquadrar cegamente em coletivos.” (CAMPOS, 2019, p. 20).

Segundo a autora, este é o motivo da necessidade de uma educação contra a barbárie, pois, nesse estado coisificado, também o processo educativo pode se tornar mercadoria, parte da indústria cultural, parte da adaptação dos indivíduos, caso não seja considerada como uma educação para emancipação, portanto, crítica a esse processo adaptativo. No capítulo de análise, a aluna busca os pressupostos do site Escola Sem Partido fundamentada nos conceitos da Teoria Crítica de Sociedade, que aqui resumimos.

Pereira (2019), em “Movimento Escola Sem Partido: uma análise a partir das matérias publicadas no jornal ‘Folha de S. Paulo’” no ano de 2018, parte do conceito de formação cultural, atrelada a formação social, na qual o trabalho assume centralidade (ADORNO, 1995). Nesse processo, a “[...] formação cultural impede e limita a emancipação dos sujeitos que não tem como se livrar desse mecanismo [...]” (PEREIRA, 2019, p. 16), pois mantém cada indivíduo em seu lugar, com acesso a um pouco mais ou menos de bens culturais, mas sempre de forma alienada. Assim, a estudante observa o surgimento da semiformação, um mecanismo cuja função é integrar o indivíduo à sociedade capitalista, identificando-o como ignorante quanto às forças que o mantém conformado com a “[...] a lógica mercantil, e a identificação com o modelo hegemônico. [...]” (PEREIRA, 2019, p. 17). Para que esse mecanismo funcione, afirma a autora do TCC, faz-se necessária a razão instrumental como transformadora da cultura em indústria cultural; é a “arma do sistema” (a razão instrumental), utilizando-se da semiformação da sociedade para, através da indústria cultural, reforçar a “[...] a massificação, o empobrecimento de espírito e a ausência de liberdade.” (PEREIRA, 2019, p. 17).

Todos esses conceitos, conforme a autora observa a partir da Teoria Crítica de Sociedade, acabam por criar uma “consciência coisificada”, uma forma de pensar já alienada na qual as pessoas são coisas. Ao se confrontar tal estado de ser com a subjetividade, irrompe a “fetichização técnica”, “[...] definida como uma incapacidade de amar e frieza em relação a si e ao próximo. [...]” (PEREIRA, 2019, p. 18). Portanto, a autora do TCC, ao compilar os conceitos tratados, enxerga

[...] um momento crítico de crise, onde a educação, a emancipação e a experiência formativa ficam a mercê dos interesses de mercado, onde os indivíduos se distanciam de uma educação autônoma, [...] (PEREIRA, 2019, p. 20-21).

Para finalizar seu capítulo teórico, ela trata do esclarecimento e da barbárie, evocando uma educação que não reforce esse segundo aspecto e, para tanto, extinguindo a “dureza” - a educação pela dor, pela capacidade de suportá-la – pois esse mecanismo é parte da repressão e opressão, reproduzindo-os nos indivíduos. O esclarecimento, portanto, é o caminho na superação da barbárie, sendo considerado como uma autorreflexão crítica, objetivada através de uma educação que busque a autonomia nos educandos.

O trabalho de Luiz (2019) intitulado “A Concepção de Formação na Base Nacional Comum Curricular: análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade”, busca a teoria referida para entender como se dá a configuração do conceito de currículo no seio da sociedade capitalista. Para tanto, o aluno fundamenta-se em conceitos próprios da literatura, como razão instrumental, semiformação, emancipação e educação contra a barbárie (ADORNO, 1995), para, em capítulo posterior, realizar leitura da Base Nacional Comum Curricular sob o prisma desses conhecimentos. Sobre a razão instrumental, conforme Luiz (2019), tem-se instrumento que torna a humanidade

[...] refém do seu próprio conhecimento, [pois] [...] as estruturas de dominação adéquam os indivíduos ao modelo proposto, de forma ideológica, nutridos pelos mecanismos do mercado rompendo com as possibilidades de uma formação autônoma. (LUIZ, 2019, p. 15).

Já a semiformação é consequência do aprisionamento da razão, pois essa lógica “[...] social pela qual os indivíduos estão submetidos faz com que a formação seja convertida em semiformação, em que os conteúdos culturais são massificados, convertidos em seu sentido da mera adaptação.” (LUIZ, 2019, p. 18). Quanto à emancipação, o aluno aponta que a educação e a escola, ao se utilizarem da razão instrumental e assim buscarem adaptar o indivíduo aos moldes da estrutura de dominação, passam a reforçar o caráter de “[...] integração ao modelo hegemônico [...]” (LUIZ, 2019, p. 16). Portanto, seria a emancipação uma condição para superação dessa situação, tendo como objeto de reflexão “[...] a necessidade de uma educação para o esclarecimento e uma formação cultural que proporcione que os indivíduos realizem de fato experiências formativas.” (LUIZ, 2019, p. 17).

Ao final, o aluno extrai de Adorno a compreensão da necessidade da educação contra a barbárie, pois, para o pensador e também para o autor do TCC, a

simples educação não garante o fim da barbárie - entendida como “[...] processo de regressão associado ao progresso [...]” (LUIZ, 2019, p. 21) pelo qual uma nação pode passar, como foi o caso da Alemanha nazista. Por essa razão, afirma o autor do TCC, a educação contra a barbárie é necessária no horizonte, pois assim se encontrará “[...] uma sociedade que vivencie o conhecimento em meio a uma experiência formativa, a fim de formar uma sociedade mais crítica e indivíduos emancipados.” (LUIZ, 2019, p. 22).

Por último, dentre os trabalhos embasados na Teoria Crítica da Sociedade, temos a monografia intitulada “Um Estudo Sobre as Teorias do Currículo: reflexões sobre as percepções das vozes da escola”, de Perly (2019). De forma diversa dos trabalhos anteriormente tratados, a aluna dedica capítulo inicial à compreensão do próprio currículo, descrevendo como se deu seu desenvolvimento, desde o século XV até as percepções contemporâneas. Nesse sentido, diversos pesquisadores são citados, apontando transformações, em especial aquelas descritas por Silva (1999), carregando no trabalho o entendimento de que

[...] para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são atitudes, comportamentos, e valores que permitem que os jovens se ajustem da maneira mais conveniente às estruturas consideradas injustas e indesejáveis, da sociedade capitalista. (PERLY, 2019, p. 19).

Em sequência, aluna escreve capítulo sobre a Teoria Crítica da Sociedade, introduzindo o tema com a percepção, através da ótica dessa teoria, de uma sociedade em “[...] adaptação e identificação com o existente, que gera o potencial totalitário, o qual é reforçado pela insatisfação e ódio que são produzidos e reproduzidos por essa imposição à adaptação.” (PERLY, 2019, p. 20).

Tal qual nos outros TCCs já mencionados, esse também observa a necessidade da educação pensada como emancipadora, advertindo para o estado de permanente alerta para a formação cultural como parte desse processo, pois, caso o horizonte não seja a emancipação, essa formação pode se transformar em indústria cultural, esta com objetivo de manipular as massas. Assim, aponta a transfiguração de formação em semiformação, sendo que a “[...] formação foi entendida como o se conformar à vida real, onde se destaca o momento de adaptação, impedindo que os homens se instruem uns aos outros.” (PERLY, 2019, p. 22).

Perly (2019) trata da educação contra a barbárie, partindo do pressuposto de Adorno (1995) sobre a necessidade de não repetição de Auschwitz e, portanto, a imposição da educação que “[...] tem sentido apenas como educação dirigida a uma auto reflexão crítica.” (PERLY, 2019, p. 23). Dessa mesma ótica, observa como não se pode aceitar uma educação “severa”, tanto do sob ponto de vista entre os estudantes, como e principalmente entre docentes, pois tais atitudes significam “[...] indiferença contra a dor em geral, de modo que, quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros também.” (PERLY, 2019, p. 24). De forma mais sucinta, a estudante fala da consciência coisificada, transformando pessoas em objetos, e somente possível através da razão instrumental, desumanizando as relações.

Sobre a racionalidade instrumental, Perly aponta como este conceito “[...] concebe uma educação em uma perspectiva do controle, [o qual] se encontra em contradição com a ideia do homem autônomo, emancipado.” (PERLY, 2019, p. 25). Assim, a autora enxerga que Adorno (1995), ao tratar da emancipação, desenvolve raciocínio em que o processo histórico-cultural é central e responsável por definir “[...] os objetivos racionais da sociedade, onde existe a identificação com a propagação da violência.” (PERLY, 2019, p. 26).

A seguir apresentamos uma breve síntese analítica dessa segunda parte da primeira teia descritiva com trabalhos explicitamente referenciados na Teoria Crítica da Sociedade.

Todos os trabalhos trouxeram algum dos principais conceitos da Teoria Crítica da Sociedade (TCS), dentre eles: emancipação, esclarecimento, indústria cultural, semiformação, entre outros (ADORNO, 1995). Conforme visto, dos quatro (4) trabalhos de TCS, dois (2) tratam especificamente do currículo, como no caso de Luiz (2019) e Perly (2019) e os outros dois (2) se utilizam desse referencial teórico para tentar compreender melhor o autodenominado “Movimento Escola Sem Partido”, como é o caso de Campos (2019) e Pereira (2019).

Analisando primeiro os dois TCCs que tratam da área do currículo, percebe-se uma confluência de teoria e conceitos, embora com objetos de estudo diferentes, pois, Perly (2019) realiza um estudo sobre o currículo de forma mais ampla, enquanto Luiz (2019) ocupa-se da BNCC. Entretanto, a partir do mesmo referencial, Luiz (2019) e Perly (2019) enxergam como há uma “conformação”, uma “adaptação” com o

“existente”, entendido como “sistema hegemônico”, ocasionados pela “razão instrumental”. (ADORNO, 1995; MAAR, 1996). Nesse sentido, percebemos que ambos podem ser situados num referencial crítico não somente porque como a própria denominação da teoria já indica, mas porque problematizam como a sociedade já está “aprisionada” por essa forma de pensar da sociedade capitalista, tendo a escola papel importante em sua manutenção, pois, conforme estes alunos de Pedagogia mostram em suas pesquisas, essas instituições acabam por adaptar os indivíduos. Ou seja, utilizando-se da conceituação de Adorno (1995) como por exemplo sobre a semiformação, - entendida conforme explicaram Luiz (2019) e Perly (2019) - e sobre o advento da indústria cultural, o sistema hegemônico se mantém reproduzindo desigualdades e principalmente, estabelecendo uma certa ordem na razão (entendida em sua forma “instrumental”).

Conforme vimos nesses trabalhos, seja pela perspectiva curricular mais ampla de Perly (2019) e principalmente no olhar mais específico, como o dispensado por Luiz (2019) à BNCC, encontram-se confluências na forma de agir do sistema hegemônico, sendo a semiformação um dos problemas mais próximos do campo educacional. Assim, referenciados em Adorno (1995), os autores dessas monografias buscaram apontar condições para a emancipação, defendendo uma educação que se ocupe do “esclarecimento” e, principalmente, não permita a repetição de Auschwitz. Colocado de outra forma, baseando-nos nas afirmações de Luiz (2019) e Perly (2019), encontramos, além dos conceitos já tratados, duas indicações que nos parecem de notável importância, pois conforme os trabalhos, entende-se a necessidade de que os envolvidos com a educação tenham no horizonte de sua atividade profissional, a superação das condições que aprisionam a razão e moldam o indivíduo. Conseqüentemente, essa percepção somente ocorrerá se houver uma educação que atenda, principalmente, duas condições iniciais: não aceitar a indiferença quanto à dor e nem uma formação “vazia” de experiências formativas.

Nesse sentido, o que tentamos sintetizar foi a indicação de que “[...] quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros [...]” (PERLY, 2019, p. 24); e ainda, uma segunda colocação que aponta “[...] uma formação cultural que proporcione que os indivíduos realizem de fato experiências formativas.” (LUIZ, 2019, p. 17). Ou seja, os trabalhos concluem sobre a necessidade dos docentes não se tornarem apáticos ao mundo ao redor, pois, conforme explicou Perly (2019), esse

sentimento pode levar a barbárie ou a uma repetição de Auschwitz (ADORNO, 1995). De maneira semelhante, deve-se pensar a formação docente para que seja possível englobar uma boa dose de reflexão sobre o currículo, suas possibilidades e como este instrumento pode afetar a vida dos estudantes e, em última análise, da sociedade, assim como enfatizou Perly (2019).

Já, quanto à análise do chamado movimento Escola Sem Partido (ESP), Campos (2019) e Pereira (2019) também se utilizaram dos conceitos principais da TCS. Como seus capítulos teóricos somente apresentam os conceitos que serão usados para analisar o ESP, buscamos ler outros capítulos dos TCCs e neles encontramos os conceitos explicados anteriormente no capítulo teórico, para mostrar - tal qual Campos (2019) - como o movimento que pretende uma educação “neutra” politicamente, age de forma oposta, em uma tentativa de difundir sua própria ideologia, inclusive com apoio de parte dos professores e outras categorias profissionais, como políticos do campo conservador. Utilizando-se de Adorno, a autora argumenta que essa neutralidade

[...] além de inalcançável, prejudica a ação educativa, em seu potencial formativo, quando não se permite o debate, confronto de ideias e visões de mundo em sala de aula sobre temas relacionados ao cotidiano e às práticas sociais, que permitiriam aos estudantes compreender de forma crítica o mundo em que fazem parte. (CAMPOS, 2019, p. 41).

De forma análoga, Pereira (2019) demonstra como esse posicionamento traz mais dificuldades aos docentes, colocando-os em constante “perseguição”. Nesse sentido, os dois trabalhos apresentam reflexão convergente na direção de mostrar o que Adorno já especificava, pois, conforme Pereira (2019, p. 50) “[...] na Alemanha nazista os perseguidos eram os judeus e atualmente pode ser qualquer outro grupo.” Nos dois trabalhos ora tratados, observa-se como a Teoria Crítica da Sociedade traz conceitos importantes a serem considerados pelo campo educacional, com sentido, conforme a autora, de não permitir que o ódio, a “consciência coisificada” (ADORNO, 1995; ADORNO, 2010), se aprofundem em uma sociedade marcada pela disputa social (PEREIRA, 2019), como é o caso da brasileira. Ambos os trabalhos ainda concluem argumentando que a ideia do movimento é “[...] atender a princípios mercantis [...]” (CAMPOS, 2019, p. 43), sendo a TCS um bom exemplo de teoria que oportuniza a reflexão, a “autocrítica” (ADORNO, 1995; ADORNO, 2010; MAAR, 1996) para a construção de uma sociedade melhor, em oposição a ótica mercantil.

Tal qual se pode observar quando abordamos os trabalhos de Perly (2019) e Luiz (2019), Campos (2019) e Pereira (2019) também advogam a necessidade de um olhar crítico sobre os processos educacionais em voga. Nesse sentido, os quatro (4) trabalhos analisados demonstram como a formação de professores deve ser objeto de reflexão, objetivando licenciados mais críticos, responsáveis por perceberem movimentos que intentam diminuir e burocratizar o trabalho docente, mas ainda mais profundamente, como a ideia por trás de tais iniciativas é, na verdade, manter a razão instrumental através dessa semiformação, arduamente criticada em todos os trabalhos. Concluímos a análise desses, portanto, destacando como, de forma geral, os TCCs fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente na perspectiva de Adorno (1995), Adorno (2010) e Maar (1996), visam uma superação da forma hegemônica do modelo liberal, situando os educadores dentro dessa visão, tal qual escreveu Campos (2019), destacando como

[...] as condições atuais de transformar essas relações econômicas, de exploração, de condições desiguais (sejam elas econômicas ou culturais), podem ser pensadas na escola, bem como a reflexão sobre os efeitos na subjetividade. (CAMPOS, 2019, p. 40).

Ao final, anexamos um (1) trabalho referente a uma abordagem filosófica específica, a fenomenologia de Merleau-Ponty na educação, abordagem essa que por se encontrar na fronteira entre a filosofia e a psicologia nos trouxe alguma dificuldade na localização.

Piccolotto (2019), em trabalho intitulado “A Fenomenologia de Merleau-Ponty na Educação: revisão sistemática” realiza levantamento em diversas plataformas de base de dados, encontrando como resultado, vários estudos acadêmicos realizados a partir de pesquisas empíricas. Assim, para compreender tanto metodologia como resultados, a aluna primeiro explica características da obra do pensador, bem como as categorias de análise que advém de seu referencial teórico.

Nossa leitura, resume-se a sua introdução e capítulo teórico, com vistas a uma tentativa de entender esses pressupostos. Nesse sentido, somos convidados a compreender a fenomenologia como uma possibilidade nas pesquisas em educação, pois permitem pensar “o corpo vivido” (MERLEAU-PONTY, 1994). Dessa forma, a aluna afirma que a fenomenologia

[...] é uma filosofia transcendental, descritiva, investiga as experiências vividas, quando assim são questionadas e reveladas, tentando entender através da interpretação do fenômeno que foi vivenciado. (PICCOLOTTO, 2019, p. 19).

O estudo mostra como a prática pedagógica pode ser mais humanizada, caso o autoconhecimento seja despertado e por suas leituras afirma (2019) como essa filosofia pode ajudar ao descrever nossas experiências da maneira como elas são (PICCOLOTTO, 2019). Disso, decorre o primeiro apontamento quanto ao corpo, é o espaço do corpo. A segunda objetivação, diz respeito a afetividade, na qual, segundo nossa compreensão, Piccolotto (2019) mostra como não há independência entre o que somos e o corpo, os sentimentos nossos, portanto, explicam-se em nossa experiência, em nós.

Também há conexão entre fala e corpo, pois, segundo Piccolotto essa característica (a fala) é o que difere indivíduos de objetos, ou seja, a linguagem nos “informa” o corpo e o mundo. Esse último, inclusive, é definido como na relação entre “[...] a alteração da estrutura carnal [a qual] pode revelar-se de modo direto no mundo exterior sem base de nenhum impulso.” (PICCOLOTTO, 2019, p. 22). Da mesma forma, nessa perspectiva, para compreender o sentir, é necessário que se compreenda o “percurso”, ou seja, é preciso “perceber” os caminhos de sua produção. Esse “perceber” conceito central dessa perspectiva, relaciona-se ao outro, e, por isso, implica em

[...] abranger de uma só vez um futuro de experiências no momento atual, que a rigor este nunca o garante é acreditar em um mundo que torna admissível a verdade perceptiva. (PICCOLOTTO, 2019, p. 23).

De maneira análoga, a estudante nos explica o cogito para Merleau-Ponty (1994). Argumenta que se para Descartes era o próprio pensar – famoso na frase “penso, logo existo”, atribuída a sua pessoa - sob essa perspectiva é o sentir, sendo que os pensamentos, na verdade, obscurecem os “verdadeiros sentimentos”, pois estamos submetidos a determinadas situações que os escondem. Já a temporalidade, relaciona-se a “forma do sentimento”, não podendo ser eterno. Por último, antes de trabalhar sua revisão sobre como essa fenomenologia vem sendo discutida em trabalhos de campo, a autora do TCC define a liberdade, pois ela

[...] está nas decisões que tomamos e esta ação nos liberta dos obstáculos que temos que ultrapassar. A nossa posição no mundo deposita as nossas verdadeiras escolhas, sejam para o bem ou para o mal, e é a partir destas opções que seguimos o caminho que desejamos, embora que muitas vezes ele não seja o mais fácil, mas qualifica o nosso ser no mundo. (PICCOLOTTO, 2019, p. 24)

Essa monografia nos mostra aspectos aprofundados sobre o “sentir”, destacando o papel docente nesse aspecto. Segundo a pesquisa da aluna, a obra desse autor é bastante útil para “[...] sentir o que o aluno sente [...]” (PICCOLOTTO, 2019, p. 23), trazendo-nos categorias para pensar essa fenomenologia.

Dessa forma, lendo o trabalho da aluna, entendemos como essas questões da “subjetividade” perfazem um tema extremamente pertinente sob a ótica fenomenológica. Desse olhar, surgem questões que colocam o professor no papel de “sentir”, de solidarizar-se com o aluno a partir da forma que este sentimento se apresenta. Assim, entendeu-se que o trabalho de Piccolotto (2019) traz questões subjetivas sobre o desenvolvimento dos sujeitos; ao que nos parece, esses pressupostos refletem em uma preocupação que também encontramos nos trabalhos classificados inicialmente em “Psicologia da Educação”, cuja descrição e análise será a seguir exposta aglutinados nas práticas educativas.

Portanto, em alguma medida dando continuidade ao que foi iniciado no trabalho de Piccolotto (2019) sobre a Fenomenologia de Merleau-Ponty, passamos aos trabalhos que tematizam as Práticas Educativas, em especial a Avaliação Educacional e temas correlatos, fundamentados na área da Psicologia da Educação e em sua interface com outras Ciências Humanas identificadas com a Educação, encontrados nas monografias de 2019.

#### 4.2. FUNDAMENTOS HISTÓRICO-PSICOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

De uma forma geral, podemos dizer que os trabalhos com referenciais identificados no campo da Psicologia da Educação, aglutinados nas várias práticas educativas, como os de Avaliação Educacional, aqui analisados, adotam perspectivas de autores como Piaget e Vygotsky, notórios pesquisadores desse campo. Nessa direção, Dermeval Saviani (2005) explica que a “concepção pedagógica” que fundamenta o trabalho docente sob perspectiva psicológica, foi introduzida no Brasil

a partir de Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Ao analisar a obra desse último, chamada “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação”, Teixeira (1946) apud Saviani (2005) postula a base desse pensamento, ainda nos anos 1930, quando se advogava que

[...] ‘a escola deve ser uma réplica da sociedade a que ela serve, urge reformar a escola para que ela possa acompanhar o avanço ‘material’ de nossa civilização preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de coisas’. E essa reforma da escola terá que se apoiar em uma nova psicologia, construída a partir da evolução do conceito de aprender, que passa a ser entendido com o significado de “ganhar um modo de agir”. A aprendizagem vem a ser compreendida como assimilação biológica de novas formas de reagir ao meio-ambiente. (SAVIANI, 2005 p. 11 apud TEIXEIRA, 1946, p. 42)

Nesse contexto, na interface com a História da Educação encontra-se o trabalho sobre Maria Montessori, educadora que muito contribuiu para consolidar a pesquisa no campo da Psicologia da Educação ao produzir um conhecimento na interface com a área da saúde. Ainda na interface com a História da Educação e no contexto da Educação Infantil revela-se o universo da dança como um objeto de aprendizagem. Também na interface com a História e com a Sociologia da Educação revela-se ao final um trabalho no campo da socioeducação que aborda a morte em suas diferentes representações e contextos numa abordagem histórica.

#### 4.2.1 Práticas avaliativas numa perspectiva crítica: da psicologia à sociologia educacional

A construção dos TCCs evidencia dois aspectos: um primeiro quanto à própria “nota”, bastante criticada por “estigmatizar” os estudantes e reproduzir desigualdades sociais dentro da sala de aula; e um segundo aspecto abordado por tais trabalhos, liga-se a questões do campo da psicologia educacional que estuda os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, as próximas páginas de nosso trabalho visam descrever (e analisar) como foi tratada a “Avaliação Educacional Escolar” nas monografias de 2019 selecionadas, que adotaram uma perspectiva psicológica crítica.

O primeiro TCC que lemos foi “O Papel do Professor na Mediação da Aprendizagem do Aluno”, de Bairros (2019). Nele, a aluna busca compreender a avaliação a partir de seus teóricos, assim como o desenvolvimento dos estudantes.

Pautando-se nessa literatura, passa a observar como é tratado o “erro” no processo de aprendizagem. E é com base em todos esses apontamentos que observamos os resultados de sua pesquisa de campo com pedagogas das redes privadas e públicas.

Nesse contexto, Bairros (2019, p. 10), enxerga o aluno como construtor de suas próprias ideias, autônomo “[...] e não sendo apenas um mero reprodutor de determinados estudos.” Também acredita que o desenvolvimento dos alunos se dá em outros espaços e instituições, como a família e os amigos. Apoiando-se em Luckesi (2011) para postular que ao educador cabe um amplo papel e que o aluno deve “[...] levar para a vida” (BAIRROS, 2019, p. 11) o que foi ensinado, pois,

[...] o ato de educar tem a ver com amar sua prática de ensino, a fim de fazer com que seus educandos não apenas aprendam o que está sendo aplicado por simples obrigação, mas sim que seja algo que os desenvolva. (BAIRROS, 2019, p. 11).

Ainda sobre o papel docente, Bairros (2019) o coloca em função de “auxílio” ao aluno, sendo os procedimentos didáticos, unidos à forma com que o profissional possa se aproximar da relação aluno-professor, importantes características que podem “facilitar” o aprendizado dos discentes. Nesse sentido, ainda pautando-se em Luckesi (2011), Bairros aponta alguns passos que devem ser tomados pelo professor (exposição - assimilação – exercitação - aplicação - recriação - criação) para garantir o aprendizado, pois para que o educando passe a ser “[...] o protagonista do processo de aprendizagem, ele precisará do educador, mas apenas para pequenos auxílios.” (BAIRROS, 2019, p. 13). Após essas colocações iniciais – onde vemos, por diversas vezes, o docente considerado como “mediador” - passo ao papel da escola na aprendizagem, observando a necessidade de esta dar direito de acesso com qualidade aos alunos.

Na sequência, a autora dedica capítulo para tratar das notas, apoiada em Esteban (2003), percebe como as notas acabam por fazer parte da vida dos alunos, sem, contudo, considerar que o erro é parte do processo de aprendizagem. Acaba por apontar como a avaliação e a nota fazem parte de um processo conjunto, mas que cada uma tem seus aspectos. Assim, define a avaliação como “[...] sendo muito mais do que aplicar uma prova que resulte a notas, mas sim sendo um método de investigar inúmeros processos da aprendizagem.” (BAIRROS, 2019, p. 17).

Em capítulo posterior, passa a observar o “erro”, iniciando com sua definição da relação professor-aluno, em que “[...] ambos compartilham do mesmo espaço de vivência, mas o professor se coloca sempre a frente em questão de conhecimento.” (BAIRROS, 2019, p. 18). Dessa colocação, segundo Bairros (2019, p. 18-20) decorre que os resultados observados pelos docentes, só podem ser considerados a partir do processo de sua construção, exigindo uma “sensibilidade” com relação a cada aluno, pois cada um deles, “[...] está em constante processo de evolução, com isso o professor passa a acreditar no que ainda é possível de ser aprendido pelo aluno.” Portanto, para a aluna, pautada em Esteban (2003), Álvarez Mendéz (2007) e Hoffmann (2018), faz-se necessário o erro, tal qual o acerto, ambas partes do processo de avaliação, o qual é parte do “conjunto da aprendizagem” (BAIRROS, 2019, p. 22).

Já no capítulo final de sua teorização, a aluna busca apresentar alternativa avaliativa, em que o professor não exerça um papel meramente classificador de “bom ou mau” aluno. Nesse sentido, referenciando Gatti (2003), advoga que a aprendizagem continuada deve se calcar nas vivências dos estudantes. Também apresenta a proposta de Villas Boas (2007), de que a Avaliação por Meio de Portfólios pode permitir maior engajamento dos alunos. Da mesma maneira, referenciada em Vasconcellos (1956) considera que “[...] a finalidade da avaliação em uma concepção dialética-libertadora no processo escolar [...] [como a de] [...] mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos.” (VASCONCELLOS, 1956, p. 57 apud BAIRROS, 2019, p. 27). Por último, a aluna toma por base observações de Luckesi sobre a avaliação da aprendizagem para propor a necessidade de avaliação diagnóstica, ao invés da classificatória. A sequência de seu trabalho se dá com sua pesquisa, cujos resultados indicaram avaliações ainda “estáticas” e classificatórias, levando a aluna a concluir que

[...] as práticas que tornam o professor mediador da aprendizagem têm o potencial de proporcionar aprendizado, se considerar as particularidades de cada aluno, sem selecionar alunos como bons ou maus, mas sim compreendendo de que forma a prática mediadora poderá ser benéfica para a real mediação do conhecimento. (BAIRROS, 2019, p. 40).

Leal e Cardoso (2019) em “A Mediação do Pedagogo nas Práticas Avaliativas Realizadas pelos Professores”, discorrem sobre o papel do pedagogo ao auxiliar os docentes nas avaliações. Nesse intento, traçam um histórico sobre essa prática,

apontando uma “Pedagogia tradicional”, surgida no “século XVII”, como responsável pela introdução desse método avaliativo, chegando aos dias de hoje como uma “pedagogia do exame”, na qual “[...] ao invés de ser uma prática avaliativa qualitativa e significativa da aprendizagem, a avaliação tem sido uma prova de resistência do aluno aos ataques dos professores.” (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 24). Também destacam, com base em Furtado (2007), como os Jesuítas, com a Ratio Studiorum, foram os responsáveis por difundir a

[...] avaliação que só constata. [No entanto,] [...] a avaliação é instrumento essencial de conquista para o aluno, tornando-se um exagero permanecer com a ideia que o educando precisa ser penalizado para obter melhor aprendizado. (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 25-26).

Ainda complementam, pautando-se em Dersie (1996) e Luckesi (2002; 2008), que a formação e práticas diárias dos docentes ainda são deficitárias, porém não são levadas em conta no processo avaliativo. Dessa forma, as alunas acreditam que a avaliação deve dar possibilidades de atuação a alunos e professores como racionais, sem os tornar reprodutores e, nesse intento, como alternativa afirmam que “[...] a avaliação é diagnóstica e formativa, partindo da construção do conhecimento do educando.” (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 27).

Em subitem do mesmo capítulo, as discentes discorrem sobre a avaliação mediadora. Apontam que, a partir das discussões da LDB 9394/96, estabelece-se que o docente é responsável pela aprendizagem dos alunos e, também em acordo com a Lei, deve-se proporcionar a eles um processo de “[...] avaliação contínua e cumulativa, sem intenção de classificar ou selecionar.” (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 28). Mesmo que enxerguem, na prática, uma avaliação “tradicional” permeando as salas de aulas, creem no papel da aprendizagem como central, pautando-se em Vigotski (1988) e Piaget (1988), para postular como todos aprendem, mas que com apoio pedagógico, torna-se possível ao estudante colocar em prática suas vivências. Nesse sentido, acompanhadas de Hoffmann (2000), esclarecem que a

[...] avaliação mediadora denominada formativa [...] [permissão] ao educando a prosseguir na aprendizagem, promovendo melhores oportunidades na construção do conhecimento e valorizando ideias, [...] [portanto] [...] entendida como tomada de decisão que direciona a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 28-29).

Mostram, ainda, qual a função da avaliação no Ensino Fundamental. Nesse sentido, evidenciam que avaliação deveria ser um processo dialogado, ligado às práticas dos profissionais, porém, preocupam-se porque muitos “[...] métodos tradicionais [...] [permeiam] [...] o processo de ensino-aprendizagem [...]” (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 31) por isso, o pedagogo deve ter um papel de pesquisar teorias para auxiliar o docente, observando-se que as alunas, novamente, trazem a avaliação mediadora, (LUCKESI, 2008), como resposta. Ainda com críticas à avaliação, referenciam-se em Luckesi (2008) e Hoffmann (2009) para mostrar como a “nota” tem um poder dentro da escola, sendo usada para “[...] conseguir aquilo que deseja de um aluno [...]” (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 33). Dessa forma, recorrendo aos autores citados, percebem que a avaliação deveria seguir outra lógica, para passar a evidenciar o resultado do processo de ensino-aprendizagem, com seus resultados modificando o próprio método do professor, pois, para as alunas

[...] não existe aluno bom ou ruim, existe o aluno que entendeu a matéria, o aluno que não compreendeu a matéria, e não teve nenhuma interferência positiva nesse processo de aprendizagem que pudesse levá-lo a compreender o conteúdo. (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 33).

Assim, buscam o pedagogo como mediador do processo educativo. Para isso, partem do histórico da profissão até chegar aos dias atuais, quando “[...] o conhecimento da função ainda não está bem esclarecido, vive em constante contradição entre o que é teoria e prática.” (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 35). Apoiadas em Domingues (2015), as alunas definem, então, o que é pedagogia. Para elas “[...] é a ciência que trata da educação das crianças e dos jovens, que estuda os problemas relacionados ao desenvolvimento como um todo.” (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 35). Assim, trazem as DCNs, resoluções do CNE, tal como a visão de Pimenta (2002) e Libâneo (2005) para definirem a função do pedagogo. E a partir do cruzamento de todos esses apontamentos, bem como da percepção de que essa função, por ter mais aprofundamento no que é próprio da educação, deve auxiliar o professor, entendem que

[...] pesquisarem e adaptem métodos [...] [para não] [...] culpabilizar[em] o estudante por mau desempenho ou, por exemplo, por ele não alcançar boa nota em uma prova específica, quando sabemos que a grande quantidade de conteúdos dificulta o processo de aprendizagem e, lamentavelmente, faz com que os professores priorizem temas que eles acham mais relevantes. [...] [portanto] [...] Espera-se que a avaliação caminhe de acordo com o processo

educacional dos alunos, como uma maneira de diagnosticar a relação dos educandos com os conteúdos e, se necessário, adaptá-los de acordo com a necessidade deles. (LEAL; CARDOSO, 2019, p. 43).

A seguir, no trabalho “O Papel da Mediação na Aprendizagem e no Desenvolvimento: contribuições de Vigotski para a educação”, de Boleti e Tinte (2019), são encontradas reflexões sobre questões acerca da mediação pedagógica, com base nas vivências propiciadas pela Universidade às alunas, ao participarem de projeto de extensão, estágios e demais atividades do Ensino Superior. As estudantes passaram a questionar como

[...] a mediação pode colaborar positivamente no processo de desenvolvimento da criança? [...] [encontrando em Vigotski] [...] pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, autor da psicologia cultural-histórica, enfatizava o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento intelectual do indivíduo. [...] [Sendo objetivo de seu trabalho] [...] compreender a relação entre práticas pedagógicas e os processos de mediação que nelas ocorrem e o desenvolvimento neurobiológico da criança [...] (BOLETI; TINTE, 2019, p. 12-15)

A partir dessa introdução e visando subsidiar seus estudos de campo, em boa medida advindos das observações realizadas no projeto de extensão, passam a teorizar sobre a mediação, apresentada como “conceito amplo”, mas que no TCC o foco principal está nas ideias que Vigotski apresentou sobre esse. Dessa forma, pautando-se em Meier e Garcia (2010), entendem que o conceito “[...] não está direcionado a um ato ou ação intencional ou demonstra ter sentido mais abrangente do que uma simples interação entre pessoas.” (BOLETI; TINTE, 2019, p. 16). Nesse sentido, a mediação pode ser ferramenta das práticas humanas, “[...] utilizadas pelo indivíduo como forma de modificação do ambiente e dos processos mentais.” (Idem, 2019, p. 17).

De forma análoga, as alunas (2019) compreendem que, sendo a teoria de Vigotski fundada sob ótica materialista histórica, faz-se necessário o entendimento de trabalho e instrumentos de trabalho conforme Engels e Marx os concebiam: “[...] são dois meios pelos quais o homem transforma a natureza e, conseqüentemente, transforma a si mesmo.” (Ibidem, 2019, p. 17). Nesse aspecto, e compreendendo-os conforme o próprio Vigotski (VIGOTSKI, 2007, p. XXVI) os instrumentos medeiam os “processos psicológicos”, tal qual os signos, o que leva as alunas a apontarem como

[...] em Vigotski o mecanismo de mudança de cada indivíduo ao longo do seu desenvolvimento individual tem raízes na sociedade e na cultura, a partir do substrato biológico. (BOLETI; TINTE, 2019, p. 18).

Ainda tratando do “instrumento”, agora pautadas em Faria e Camargo (2018), bem como Oliveira (1995), as alunas (2019), apresentam como é este o responsável pela conexão do trabalhador com o objeto de trabalho, no processo de “transformação da natureza”. Dessa maneira, apresenta-se a fala como auxiliar no processo em que a criança encontra outros instrumentos para resolução dos problemas e, por isso, escrevem

Vigotski diz que a fala exterior antecede a fala interior, ou seja, a fala exteriorizada é utilizada para a comunicação social e a fala mais interiorizada é utilizada para organizar os pensamentos e as ações exteriores. [...] [Assim,] é por meio da interação social que o homem é capaz de desenvolver-se, tanto apropriando-se do conhecimento histórico e culturalmente construído, como transmitindo esses conhecimentos às novas gerações por meio da mediação, [...] [portanto, a] interação mediada que os homens estabelecem entre si e com a natureza é o que originam e desenvolvem as funções psíquicas especificamente humanas. (BOLETI; TINTE, 2019, p. 19).

Dessa maneira, as alunas passam a tratar a “internalização” como “processo” de “síntese” dos elementos da cultura, não de sua simples “absorção”, pois, a mediação ocorre em dois momentos: externa e interna, sendo essa última ligada aos signos já internalizados pelo sujeito. Segundo Boletti e Tinte (2019, p. 20-21) esse processo é importantíssimo ao desenvolvimento, pois é através dele que “[...] o sujeito ‘toma posse’ das formas de comportamento que são fornecidas por aquele grupo social e cultural em que o mesmo está imerso, por isso este é um processo que se dá ‘de fora para dentro’.” Assim, explicam a Zona de Desenvolvimento Proximal, ao indicar os processos em fase de maturação nos indivíduos, realizados com auxílio de outros. Portanto, pautando-se na teoria histórico-cultural, as estudantes entendem que

[...] um dos principais agentes influenciadores nas FE e no seu desenvolvimento, a escola como parte do contexto em que a criança vive influencia diretamente nas modificações do sistema nervoso, pois é o espaço destinado para a aprendizagem da leitura e escrita, e para além disso, é o local em que se aprende as normas e condutas sociais aceitas pelo grupo e muitas outras aprendizagens que dizem respeito à interação com o mundo externo. [...] [Dessa forma,] A mediação adequada do professor deve criar condições para que seu aprendiz desenvolva capacidades de planejamento, compreensão e expressão, além da sua capacidade de autorregulação (autocontrole), sabendo reconhecer seus limites e sabendo identificar oportunidades, avaliando risco e refletindo sobre seus erros, desenvolvendo, portanto, o funcionamento executivo. (BOLETI; TINTE, 2019, p. 34-35).

Já, Silva e Ribeiro (2019) em “A Reprovação e o Direito de Aprender do Adolescente em Escola Situada em Região de Vulnerabilidade Social: o que pensam os alunos e as pedagogas”, propõem não apenas um capítulo teórico, e sim dois, sendo que o primeiro trata da desigualdade na educação e o segundo relaciona a avaliação e o fracasso escolar.

Nessa primeira parte da teoria, as alunas evidenciam, do ponto de vista histórico, como apenas a classe dominante teve acesso à educação. Pautadas em Veiga (2007), descrevem como, desde a colonização, houve uma dualidade de ensino, delegando, principalmente após o Manifesto dos Pioneiros, uma educação “[...] para as classes mais vulneráveis o trabalho se faz central [...]” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 14). Continuam, pautadas em Freitas e Biccas (2009), comentando como movimentos de educação popular, nos anos 1960, foram solapados pelos governos ditatoriais, sobrando à população os acordos MEC/USAID. Ainda do ponto de vista histórico, observam como mudanças só começam a ocorrer após os movimentos democráticos, germinando a LDB 9394/96, que, mesmo que de forma não-ideal, permitiu “[...] discutir a responsabilidade da escola na formação do cidadão crítico e capaz de intervir para melhoria de sua própria história, da sociedade e do mundo.” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 17).

A partir disso, as alunas mostram como, em resposta aos problemas da educação, criam-se programas diversos, por vezes Políticas Públicas educacionais, porém, estas se ligam a avaliações institucionais, as quais, por sua vez, camuflam a realidade, culpabilizando os professores. Contudo, as alunas acreditam que tal visão está equivocada, uma vez que “[...] não basta aumentar o número de vagas e salas de aula, mas também equipá-las de modo a serem facilitadoras no processo de aprendizagem.” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 18). Assim, discorrem sobre as marcas que a avaliação negativa pode deixar nos alunos, culpando-os por incapacidade do próprio sistema educacional, o qual deveria “[...] discutir se a escola realmente está conseguindo cumprir sua função social de formar cidadãos para agir ativamente numa sociedade hoje totalmente discriminatória [...]” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 18).

No segundo capítulo, as alunas iniciam trazendo a construção histórica e social da juventude, pautadas em Quiroga (2005), entendendo essa fase da vida como parte da construção da história e sentido da existência de cada um. Dessa forma, postulam como, a partir dos anos 1990, foi dada mais visibilidade a esses sujeitos,

porém, isso não foi possível a todos, uma vez que boa parte ainda é estereotipada como “baderneira”. Esse preconceito hierarquiza e dificulta a relação com o jovem, tornando-o memorizador da transmissão do professor, atitude que vai contra a concepção que apresentam as alunas, em acordo com Salvador (1994), em que “[...] A aprendizagem implica em estabelecer um diálogo entre conhecimento a ser ensinado e a cultura do aluno.” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 21).

Ao relacionar a literatura com o Estatuto da Juventude, o TCC apresenta a compreensão do jovem como “[...] um sujeito de direito e resultado do processo educativo e das relações sociais ao qual tem acesso.” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 22). Disso, decorre a necessidade de superação das visões estereotipadas, valorizando os sujeitos, inclusive no que tange a socialização entre pares, pois, ao se basearem em Dayrell (2001), apontam como a socialização exerce papel fundamental na vida dos alunos, sendo, portanto, a instituição escolar “[...] espaço para a construção da identidade através das relações sociais que os jovens estabelecem com o mundo.” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 23).

Já quanto aos tempos e espaços da escola para a juventude, as alunas colocam a necessidade do educador compreender os tempos de aprendizado de cada um, promovendo um aprendizado prazeroso e modificador das pessoas, pois essa, segundo a aluna, é condição básica aos docentes. Assim, estes devem se comprometer criativamente com vistas a não afastar os jovens da escola e é por isso que essa instituição

[...] deve ser um lugar de acolhimento, de diálogos entre professores e alunos [...] [promovendo] [...] os processos de aprendizagem valorizando as interações com outros, pois através do outros é que aprendemos, o professor deve fazer a mediação destas relações interpessoais, estimulando-as na aplicação de conteúdos educativos. A intencionalidade na intervenção pedagógica com o respeito às experiências compartilhadas constrói o pensamento e as significações nos processos ensino-aprendizagem. (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 26).

Apontam para a LDB 9394/96 e assinalam que este instrumento deve contribuir para “[...] a autonomia dos educandos e não apenas como verificação das habilidades e competências adquiridas.” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 27). Assim, observam que, mesmo que a legislação preconize aspectos qualitativos, na prática o inverso é observado, uma vez dada a necessidade de mensuração dos resultados. Dessa forma, aos docentes, cabe “[...] implementar ações que visem atacar as

desigualdades educacionais, [...] [pois] [...] avaliação é um procedimento necessário para definir prioridades e garantir a qualidade de ensino, [...]" (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 29).

Agora, em acordo com Benjamin Bloom, classificam a avaliação como somativa, diagnóstica e formativa, sendo, idealmente, processo que avalie o aluno por completo, buscando eliminar consequências negativas, tais quais a frustração e a reprovação. Nesse cenário, Silva e Ribeiro (2019), descrevem que os docentes têm que superar o "tradicionalismo obsoleto", evitando controlar e classificar os alunos, pois, ao citarem Foucault, colocam como essas práticas acabam por hierarquizar e vigiar os alunos.

Para finalizar sua teorização e dar continuidade já com sua pesquisa de campo, as alunas tratam do fracasso escolar, expressão que, segundo Dubet (2004) e Esteban (2002), toma corpo no século XX em virtude da maior penetração da população nos ambientes escolares. Segundo as alunas, até os anos 1970, essa visão serviu para justificar o fracasso escolar como culpa do aluno e da classe social da qual advém sua família. No entanto, ao recorrerem aos autores citados, percebem que essa situação se relaciona ao mérito como princípio da justiça nas sociedades democráticas, desconsiderando desigualdades sociais e, dessa maneira, tornando a escola excludente. Com base nisso, as autoras do TCC compreendem que "[...] é necessário mudar o foco do fracasso escolar para o foco na realidade do aluno, [...]" (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 35), modificando a grande valorização que é colocada no "saber legítimo" e, conseqüentemente, o processo de avaliação para

[...] reforçar a capacidade crítica dos seus educandos, estimulando-os a fazer pesquisas numa contínua busca do que ainda não se conhece e respeitando a capacidade criadora e os saberes socialmente construídos em sua vida comunitária, discutindo a razão desses saberes, relacionando-os com o ensino dos conteúdos, aproveitando suas experiências e direcionando-as para ampliação dos saberes, utilizando-se da curiosidade para desenvolvimento da criticidade e ampliando o conhecimento do mundo baseando-se em princípios de ética no exercício educativo. (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 35).

#### 4.2.2 Trabalho docente, narrativas e práticas socioeducativas

Em “O Brincar como Princípio Educativo: o que as professoras dos CMEIS de Curitiba têm a dizer?”, de Paiva (2019), a estudante apresenta como profissionais docentes trabalham o brincar em salas de Educação Infantil. Ela aborda o lúdico na sua relação com o desenvolvimento das crianças, sendo o brincar parte da construção de significados para relações entre pares e objetos. Após apresentar a literatura que fundamenta o TCC a pesquisa é realizada por meio de um estudo de caso para aprofundar os métodos e o [...] papel do educador [...] (PAIVA, 2019, p. 14) nessas relações citadas.

O capítulo teórico é iniciado com uma construção histórica da infância, pautada em Ariès (1981), em que Paiva (2019) percebe como essa fase da vida foi entendida como diferente da do adulto apenas após o período medieval, sendo somente na modernidade concebida a ideia da criança como “ser de direito.” Desse caminho, percebe-se como, no século XX, o atendimento para essa faixa etária surge em forma de assistencialismo, “[...] como intenção de manter a ordem social, a conformação e o controle das classes trabalhadoras.” (PAIVA, 2019, p. 17). A partir de Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004), a aluna entende como o conceito de infância é atravessado pela construção histórica e sociocultural e que somente na “sociedade atual” são respeitadas “[...] suas capacidades sensoriais e intelectuais, de gênero, raça, religião.” (Idem, 2019, p, 17).

Paiva (2019) apresenta o corte legal da infância, em que a identidade da Educação Infantil é reconhecida, principalmente em decorrência das modificações trazidas pela Constituição Federal (CF), LDB 9394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e, mais recentemente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais consubstanciam o “educar e cuidar” como “indissociáveis”, em compromisso integral de educação. Portanto,

Estabeleceu-se a educação infantil como a fase da construção de identidade e da subjetividade das crianças de 0 a 5 anos de idade, trazendo ideais sobre as crianças que precisam pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas e aprender brincando. (PAIVA, 2019, p. 20)

Sobre o brincar, a partir das DCNEI, essa atividade, na educação, não é um “passatempo”, mas uma oportunidade de o adulto mediar, conhecer e ampliar o repertório infantil. Nesse sentido, é um direito dos pequenos, no qual eles podem “[...] aprender a respeitar regras, conviver em grupos e desenvolver capacidades importantes [...], [sendo o lúdico um] [...] princípio norteador [...] valorizado naquilo que ele pode contribuir para o desenvolvimento da criança.” (PAIVA, 2019, p. 21).

De outro lado, Paiva (2019), teoriza sobre o papel do professor quanto ao brincar, baseando-se nas legislações e em Kramer (2011), da qual destaca-se a influência de Bakhtin, Benjamin, e Vigotski, para mostrar como o professor deve ser “co-autor” da aprendizagem dos pequenos, oportunizando-lhes “atividades lúdicas” em acordo com as possibilidades de cada um. Também se dá ênfase a documentação, esta que não precisa ser somente escrita, trazendo várias possibilidades de registro. Atrela, ainda, as legislações e explicita que

A partir dos documentos norteadores da educação infantil devemos refletir sobre as nossas práticas, como conduzir o trabalho docente com um novo olhar sobre a educação infantil com um perfil de educador que respeita as diversas culturas infantis, como professores facilitadores, brincantes, atuantes e presentes possibilitando às crianças as mais incríveis descobertas. O papel do adulto é fundamental neste processo como organizador, facilitador, iniciador ou mediador das brincadeiras, também como observador e pesquisador para compreender como ocorrem as relações e o que a criança está desempenhando e como ela aprende. (PAIVA, 2019, p. 25)

Com base nesses apontamentos e, principalmente em Walter Benjamin (1978), a aluna discorre sobre a falta de experiências e a pobreza do excesso de informações. Dessa maneira, o brincar possibilita fazer frente a essa constatação, pois, nos jogos, nas brincadeiras com direcionamento, pode-se oportunizar o desenvolvimento em contraponto às percepções de Benjamin (1978).

No terceiro capítulo de seu trabalho, Paiva (2019) discorre sobre a influência de Vigotski, percebendo como o desenvolvimento se relaciona ao “[...] meio cultural [...]” (PAIVA, 2019, p. 29) e se corretamente mediado, pode impulsionar as aprendizagens. Dessa forma, Paiva (2019) percebe como as crianças, ao imitarem os adultos, desenvolvem-se ao reelaborar, com seus interesses, os modelos que estão copiando. Facilitando essas atitudes, à escola e aos docentes cabe considerar “onde” está a criança, na zona de desenvolvimento iminente, para então

[...] adequar suas ações para a vida e a condição desses sujeitos de modo que aprenda e valorize suas capacidades, promovendo assim, sua autoestima, autonomia no pensar e possibilitando o protagonismo infantil. (PAIVA, 2019, p. 31).

Concluindo sua fundamentação teórica, para então apresentar seu estudo de caso, a aluna ainda trata dos signos e como exercem papel fundamental na “expansão”, por parte dos pequenos, dos processos de internalização, e que, portanto

[...] propostas devem ser significativas e vinculadas às práticas sociais, cotidianas e históricas das crianças, de maneira que os incitem e problematizem, mas que não sejam descoladas da realidade, existente apenas em um plano etéreo e o mais importante as atividades necessitam garantir voz para as crianças. [...] [bem como] [...] o rompimento da educação tecnicista e prover um ensino visando o envolvimento integral do indivíduo, [...] [sendo que é no] [...] lúdico [em que se] adquire a propriedade de transformar o ensino mais atrativo e fazer a ponte entre o teórico, o cotidiano e o real. (PAIVA, 2019, p. 34).

E para finalizar a apresentação dos trabalhos fundamentados na área da “Psicologia da Educação”, chegamos a monografia de Borato (2019), “A Noção de Justiça entre Crianças em Contexto Interativo”. Após apresentar definições e conceitos acerca da justiça, da criança e da escola e também relacionar as ponderações filosóficas, sociológicas e psicológicas da justiça com vistas à educação, parte para um “enfoque piagetiano” a ser utilizado em sua investigação.

Assim, em acordo com Oliveira (2011), Borato (2019) mostra como a concepção da criança variou, partindo do “adulto em miniatura”, reconhecendo o caráter assistencialista adotado pela escola burguesa, percebendo como Rousseau apresentou em suas ideias, na criança “[...] um ser dotado de potencialidades e deve desenvolver suas habilidades com a natureza, com as experiências e com os homens.” (BORATO, 2019, p. 13). A partir disso, reconhece como, após ideias de Pestalozzi, o desenvolvimento do afeto foi tomando forma e é Sarmiento (2005), quem vai mostrar a necessidade de dar autonomia aos pequenos, em uma escola que os acolhe sujeitos “[...] com influências externas, morais e sociais, [...]” (Idem, 2019, p. 14), inclusive sobre a justiça, daí a obrigatoriedade de apresentar os conceitos desse campo. É importante notar que, já ao início do TCC, tem-se, a partir de Schilling e Angelucci (2016), a definição da escola. Esta que

[...] pode ser considerada um espaço de reprodução social, transmissão de saberes, preocupada com o comportamento, e mais do que isso, como um

espaço que permite construção de saberes, transformação social e apreensão da cultura escolar. (BORATO, 2019, p. 12).

Borato (2019) apresenta as diversas concepções de justiça, postulando as ideias de pensadores da Filosofia (Aristóteles, Kant, Durkheim, Hume, Comte-Sponville, Smith, Wolfhart, Rawls, Walzer, entre outros), da Sociologia (Dubet) e na Psicologia (Schilling, Tyler e principalmente da Psicologia Social). De forma análoga, percebe-se a construção do conceito da justiça na educação, onde são evidenciados o pensamento de Santomé, Puig, Dewey e Teixeira, entre outros. No entanto, Borato (2019) embora reconheça as contribuições da Psicologia Social, delimita seu foco à perspectiva piagetiana, explicando que

[...] entender como as pessoas pensam de uma forma social [...] [assim] [...] as abordagens expostas demonstram que a justiça pode ser entendida e trabalhada de formas distintas, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico [...] [no entanto] [...] não abordam o indivíduo, mas sim a sociedade como um todo, [...] [dessa forma], a pesquisa em questão abarca crianças e considera-se que a pesquisa na área psicológica é a mais adequada, considerando seus aspectos cognitivo, físico, emocional, social e moral. [...] [portanto,] [...] o estudo da noção de justiça como pretendido na presente pesquisa requer a abordagem piagetiana e de seus contemporâneos. (BORATO, 2019, p. 25).

Posto isso, apresenta como Piaget (1994) considera o desenvolvimento moral da criança, adotando suas conclusões de que a criança respeita regras morais, mesmo que seus interesses não estejam contidos nessas e, no despertar de seu “senso moral”, espelha-se nos adultos, que por sua vez, devem manter “boas condutas morais”, auxiliando esse desenvolvimento. Ressalta, também como diversos trabalhos apresentam conclusão semelhantes e, argumenta que retornando ao centro de seus estudos, Piaget, mostra que há formas diferentes de compreender a justiça, modificando-se a medida que o desenvolvimento dos pequenos ocorre. Apresenta alguns exemplos, retirados da obra de Piaget, demonstrando as fases em que ocorrem, ressaltando que independem de uma idade exata, pois, transformam-se a partir do estágio em que está a criança. Por isso, defende ser “[...] relevante, expor pesquisas atuais que seguem linhas de pesquisa similares, a respeito da moral e da noção de justiça.” (BORATO, 2019, p. 32). Conclui que seus estudos mostraram

[...] que o meio social em que os sujeitos estão inseridos definitivamente influencia no desenvolvimento das noções morais, [...] [e que através das] [...] produções atuais na área da moral e justiça, percebeu-se que a teoria de

Piaget possui validade nos dias atuais, visto que a grande maioria dos estudos lidos utilizam Piaget e outros autores considerados neopiagetianos para referenciar teoricamente suas pesquisas. (BORATO, 2019, p. 36-37).

#### 4.2.3 Implicações da Psicologia e da Sociologia Educacional no ato educativo: uma abordagem histórica

A seguir apresentamos três trabalhos de cunho histórico que se localizam na interface da Psicologia da educação com outras áreas de conhecimento, neste caso, privilegiando uma abordagem histórica.

No primeiro, Rieseberg (2019) em “Associação Montessori do Brasil - Seção Paraná: circulação e debates nos jornais paranaenses na década de 1950”, inicialmente, apresenta um panorama histórico do contexto do estado do Paraná, trazendo o que se tinha em “educação da infância” na época. Desse contexto, percebeu como os ideais escolanovistas, construídos levando em conta a psicologia que se tinha, tomaram boa parte das preocupações daquele momento histórico. A aluna ainda destaca, na introdução de seu trabalho, como sua pesquisa tem o caráter histórico, não lhe cabendo estudar ou propor questões relativas ao método e metodologias adotadas por Montessori (e menos ainda por associações que levaram seu nome).

Rieseberg (2019) busca uma aproximação com os textos que fazem alusão ao período em que a Associação Montessori do Brasil foi criada e atuou. Assim, utilizou-se da Hemeroteca Digital, encontrando relatos jornalísticos sobre Montessori e seus pensamentos a partir dos anos 1920 até os anos 1950, organizando cronologicamente os materiais necessários à sua consulta. Ainda nos descreve uma caracterização de Maria Montessori, destacando, em específico, suas indicações sobre a formação (hoje chamada) inicial dos docentes.

Na sequência, a aluna nos mostra como, por meio de relatos retirados da imprensa da época, o nome de Montessori foi ganhando corpo no Paraná. Entre seus divulgadores, encontram-se docentes vindos da Itália, mas principalmente o

[...] professor Francisco Stobbia, com publicações que promovem a explicitação e comentários acerca das concepções da educadora italiana. A exemplo, [...] [entre algumas matérias, vemos] [...] elementos do “sistema Montessori”, fundamentais para que seja possível compreender um pouco mais desta ideia a ser difundida nos estabelecimentos de ensino e no trabalho com as crianças. (RIESEMBERG, 2019, p. 33).

Após esse primeiro capítulo, a aluna, baseada sempre nos diversos relatos jornalísticos que buscou e explorou, conta-nos como a Associação Montessori tomou lugar. Alguns professores, entre eles a própria professora Eny Caldeira, que foi professora do curso de Pedagogia da UFPR, o professor Erasmo Pilotto e Piper Lacerda, foram bastante ativos na construção do movimento, pois, além da infraestrutura da Secretaria de Educação e Cultura, utilizaram-se do Instituto de Educação do Paraná para valorar o método de Montessori. Assim, ressalta a aluna como o

[...] apoio oferecido pela secretaria revela muito sobre as intencionalidades presentes na construção de um plano voltado à educação primária da época, que neste período estava se voltando ao apoio e à formação de profissionais, em conjunto com os debates acerca das ideias Montessorianas. (RIESEMBERG, 2019, p. 39).

Ela nos remete, ao apresentar os estudos de Iwaya (2001), a discutir como o ideal escolanovista já estava em pauta, pois, segundo a aluna (2019) o Instituto de Educação do Paraná, além de referência na formação docente da época, já contemplava essa concepção de educação, no entanto, após a professora Eny Caldeira assumir sua direção, dá-se um passo a mais na direção da ampliação da influência da Escola Nova, abrindo portas aos fundamentos da “[...] psicologia pedagógica da educadora italiana Maria Montessori.” (Idem, 2019, p. 41). Também é de se destacar como Erasmo Pilotto também era partidário desse ideal, propiciando, primeiro no Instituto e depois na Secretaria de Estado, quando foi responsável pela direção, espaço privilegiado para discussões pedagógicas.

Esse trabalho ainda contribui ao mostrar como o método montessoriano encontrou, no estado do Paraná, apoio contundente às suas ideias, sendo mesmo ofertados cursos, cujas vagas se esgotaram rapidamente, tal qual era a repercussão do método. Disso decorre como houve investigação e denúncia (aos moldes do ideal escolanovista) das condições materiais das escolas, mostrando uma atitude já crítica dos docentes com relação à educação. Não pudemos deixar de notar, como o fez a aluna, como os jornais utilizam “professoras” ou “monitoras”, no feminino mesmo, para indicar os docentes que estavam ligados ao método. Inadequado seria julgar esses termos, visto que advém de diferente momento histórico, no entanto, justamente por sermos “homens na Pedagogia”, chamou nossa atenção como, ainda nos anos 1950, à exceção do professor Erasmo Pilotto, poucos homens se interessavam e dirigiam

seus trabalhos para a educação infantil e formação de docentes. Posto isso, a aluna finaliza seu trabalho mostrando a necessidade de

[...] construção de outros trabalhos sob a tutela de outros objetivos, estando aqui apresentados como reportagens em que é possível analisar a circulação do método e as relações estabelecidas com a Associação Montessori Paranaense. (RIESEMBERG, 2019, p. 62).

No segundo trabalho, Shileid (2019) em “Análise de Pesquisas que tratam de Dança no Processo Formativo”, realiza busca no Banco de Teses da CAPES, a procura de dissertações e teses sobre o tema, direcionando a pesquisa para a Educação Infantil por meio de uma abordagem histórica da infância. Seu capítulo teórico traz uma perspectiva “sensorial” ao conhecimento. Nesse caminho, pautada em Oliveira (2015), Barreto (1998) e Marques (1997), coloca a dança como auxiliar, caso não seja acessada de forma “utilitarista” - como em datas festivas, por exemplo. Porém, para que seja possível essa perspectiva, faz-se necessário “[...] que os professores promovam reflexões sobre suas próprias experiências corpóreas, redefinindo sua percepção sobre a dança e modificando o modo como ela é trabalhada no ambiente escolar.” (SHILEID, 2019, p. 16).

Em capítulo seguinte apresenta as relações que encontrou a partir das dissertações que leu. Dessa forma, percebe que não se deve delimitar as crianças, deixando-as experimentarem, independentemente de ideias preconcebidas sobre cada idade (e o desenvolvimento esperado). Também a partir dos trabalhos que alcançou, a estudante apresenta uma visão histórica da infância, ressaltando como “[...] por muito tempo a criança foi vista como uma tábula rasa, não como um membro pertencente e atuante na sociedade.” (SHILEID, 2019, p. 20). Ainda em perspectiva histórica, pautando-se em Viana (2016) e Guanais (2017), Shileid (2019) compreende como os jesuítas, entre os séculos XVI e XVII, difundiram a “dicotomia” em que se separa corpo e mente, valendo-se da “pedagogia tradicional”, definida “[...] na forma como o professor se manifestava como detentor de todo o conhecimento e o aluno precisava conter suas expressões corporais.” (Idem, 2019, p. 20).

Por último, ela evidencia como a dança acontece (ou não acontece, no caso) na escola, pois, referenciada em Viana, (2016), entende a dança como um sistema de signos, motivo que poderia levá-la às aulas de linguagem, sendo uma forma corporal e sensorial dessa. Também não deixa de mostrar, pautando-se ainda em Viana

(2016), como há preconceitos com a dança, principalmente por parte dos pais dos “meninos” que ainda creem nessa atividade como “para meninas”.

No terceiro e último dos trabalhos, Sanches-Rosa (2019), em “A Morte: do tabu à representação na socioeducação”, é apresentada uma revisão sistemática, pautada em Costa e Zaltowski (2014), sobre o tema da morte. Utilizando-se de bases indexadoras, Sanches-Rosa (2019) buscou entender o tema na sua relação com a socioeducação e, após suas buscas, delimitou três trabalhos que embasaram seu trabalho. Dessas leituras, ele apontou como o tema morte, em perspectiva histórica, transformou-se em tabu, sendo os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa negligenciados, invocando a necessidade de os profissionais que com eles trabalham, refletirem sobre como essa temática precisa ser melhor abordada.

A revisão de literatura, apresentada no terceiro capítulo, mostrou como até o século XIX o sexo era tabu, mas a morte era assunto de comum discussão entre as pessoas. Ainda no mesmo texto, discute-se a representação social e como “[...] A cultura e a sociedade em que se está inserido poderá determinar a representação que a morte pode ter para o indivíduo.” (SANCHES-ROSA, 2019, p. 30). Da mesma forma, ele apresenta a adolescência como construção histórica. Após a Segunda Guerra Mundial, conforme verificou nos trabalhos encontrados por sua revisão sistemática, deve-se ter em mente que essa fase da vida é fruto do tempo, do espaço e da localidade, não sendo possível “[...] definição única.” (SANCHES-ROSA, 2019, p. 32). Por último, destaca-se como as situações de vulnerabilidade a que são expostos os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (e antes delas), deixa-os em uma espécie de aceitação dessa condição.

A seguir, apresentamos uma breve síntese analítica dessa segunda teia descritiva de trabalhos que se referem às práticas educativas, tanto à avaliação educacional como às práticas pedagógicas ainda pouco valorizadas na escola, fundamentados na Psicologia e na Sociologia Educacional em sua interface com a História.

Entre as monografias que se pautaram no que chamamos “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas”, percebeu-se confluência de pensamento entre Shileid (2019), Borato (2019) e Paiva (2019) no que diz respeito a construção histórica por qual passou a infância. Nesse aspecto, Shileid entende que “[...] por muito tempo a criança foi vista como uma tábula rasa, não como

um membro pertencente e atuante na sociedade.” (SHILEID, 2019. p. 20). Já, Borato evidenciou como foi somente após o naturalismo de Rousseau que a criança passou a ser considerada “[...] um ser dotado de potencialidades e [que] deve desenvolver suas habilidades com a natureza, com as experiências e com os homens.” (BORATO, 2019, p. 13). De forma análoga, Paiva buscou apontar como

[...] é por meio da interação social que o homem é capaz de desenvolver-se, tanto apropriando-se do conhecimento histórico e culturalmente construído, como transmitindo esses conhecimentos às novas gerações por meio da mediação, [...] [portanto, a] interação mediada que os homens estabelecem entre si e com a natureza é o que originam e desenvolvem as funções psíquicas especificamente humanas. (BOLETI; TINTE, 2019, p. 19).

Na mesma direção, também apoiada em Vigotski, Paiva (2019) argumenta que as práticas sociais e históricas devem estar atreladas a educação, para que propiciem um melhor processo de internalização, de apropriação do conhecimento, o que a aproximou das discussões de Boletti e Tinte (2019), em especial ao pontuar que as

[...] propostas devem ser significativas e vinculadas às práticas sociais, cotidianas e históricas das crianças, de maneira que as incitem e problematizem, mas que não sejam descoladas da realidade, existente apenas em um plano etéreo e o mais importante as atividades necessitam garantir voz para as crianças. (PAIVA, 2019, p. 34).

Já Borato (2019), considera que o meio influencia as “noções morais” dos pequenos, cabendo aos adultos manter “boas condutas morais”, conforme “[...] abordagem piagetiana e de seus contemporâneos.” (BORATO, 2019, p. 25). Inclusive, preocupa-se em deixar claro que o meio social “[...] definitivamente influencia [...]” (Idem, 2019, p.36) os sujeitos. Conforme vimos, Boletti e Tinte (2019) e Paiva (2019) também afirmam como os educandos são influenciados pelo “social” ao qual estão inseridos, porém, parece-nos que há uma clara distinção entre os postulados nessas monografias.

Para Borato (2019) o “meio social” influencia e no caso dos trabalhos de Boletti e Tinte (2019) e também de Paiva (2019), é a “[...] interação social que permite o homem desenvolver-se, [...]” (BOLETI; TINTE, 2019, p. 36-37), trazendo a necessidade de “[...] propostas [...] vinculadas as práticas sociais, cotidianas e históricas das crianças [...]” (PAIVA, 2019, p. 34). Enquanto o TCC de Borato (2019),

levando em conta os estudos de Piaget, fala em desenvolvimento conforme o estágio psicogenético em que a criança se encontra, os trabalhos de perspectiva materialista-histórica propõem que o professor deve contribuir “mediando” os processos.

Por outro lado, é de se destacar como houve uma série de indicações sobre os professores como “facilitadores” do processo de ensino/aprendizagem, por vezes mesmo em trabalhos que os colocavam como “mediadores”. (PAIVA, 2019; BOLETI; TINTE, 2019). Essa constatação, talvez esteja relacionada à discussão realizada por Reisemberg (2019) em seu trabalho.

Em tal monografia, a aluna, conforme nossa descrição, apresenta um estudo sobre a história da Associação Paranaense Maria Montessori, ainda nos anos 1950. Tal qual pode ser lido no trabalho dessa aluna, naquela década já havia uma grande aceitação não somente dos trabalhos dessa famosa educadora italiana, como (e principalmente) uma espécie de mitificação do que hoje chamamos Escola Nova. Nesse sentido, Reisemberg (2019) demonstrou, através das fontes primárias que encontrou, como diversos educadores renomados do Paraná estavam bastante propensos a essa teoria pedagógica, inclusive utilizando da estrutura estatal para divulgação e adoção dos métodos de trabalhos relacionados ao construtivismo piagetiano. Ou seja, o que estamos chamando atenção é que, ao levar em conta a pesquisa histórica de Reiesemberg (2019), percebemos que as diversas referências encontradas em alguma medida, tem raiz histórica em nosso estado, não sendo surpresa que se encontrem tantos trabalhos sob a ótica de teorias pedagógicas “escolanovistas”. (SAVIANI, 2005; DUARTE, 2015).

Já os três (3) trabalhos que visavam a área do conhecimento pedagógico “Avaliação”, tem em comum a crítica à avaliação nos moldes que acontece hoje, especialmente por entenderem que ela não contribui com a mediação da aprendizagem como deveria. Por tal razão, apresentam diversas contribuições teóricas sobre o ensino/aprendizagem em conexão com o desenvolvimento; é esse o motivo que nos faz analisar “Avaliação” no conjunto dos “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas”.

Como alternativa a avaliação no modelo corrente, Bairros (2019) traz o portfólio (Vasconcelos, 1956), e a avaliação diagnóstica dos alunos. Cardoso e Leal (2019) apontam a possibilidade da “avaliação formativa e diagnóstica” ao invés do que temos hoje, classificado como “pedagogia do exame”. Já Silva e Ribeiro (2019), tratam

da necessidade de superação da avaliação “[...] como verificação das habilidades e competências adquiridas” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 27); nesse caminho, apresentam como perspectiva uma avaliação que pode ser “somativa, diagnóstica e formativa”, conforme evidenciaram a partir da perspectiva de Benjamim Bloom. (Idem, 2019).

Dois (2) dos TCCs utilizam referências a Luckesi (2002; 2008; 2011) para tratar da função docente, como Bairros (2019) o fez, e para enfatizar como as práticas dos professores ainda são deficitárias, porém não são consideradas no processo de avaliação, tal qual como apresentado por Cardoso e Leal (2019). No caso de Bairros (2019), percebemos que se valeu dos textos de Luckesi (2011) para entender o papel do professor, colocando-o na posição de “facilitar” o aprendizado e, para o cumprimento dessa prerrogativa, entende que o docente deve ajudar o aluno para que ele seja “[...] o protagonista do processo de aprendizagem, ele precisará do educador, mas apenas para pequenos auxílios.” (BAIRROS, 2019, p. 13). Em concordância com Luckesi (2002; 2008), Cardoso e Leal (2019) afirmam que o docente nem sempre está preparado para avaliar os alunos, sendo necessário uma avaliação diferente, que deve partir “[...] da construção do conhecimento do educando [...]” (CARDOSO; LEAL, 2019, p. 27), sendo, idealmente, “diagnóstica e formativa”.

De forma análoga, os mesmos dois (2) trabalhos também tratam das “notas”, enxergando-as como parte da vida dos alunos, mas desconsiderando o erro como parte do processo de aprendizagem, tal qual observado por Bairros (2019), ou, como fizeram Cardoso e Leal (2019), encontrando na nota um artifício para se “[...] conseguir aquilo que deseja de um aluno [...]” (CARDOSO; LEAL, 2019, p. 33). Assim, destacamos como foram encontrados elementos das pedagogias escolanovistas (SAVIANI, 2005; DUARTE, 2015) nas monografias de Bairros (2019) e Cardoso e Leal (2019), especialmente quando os trabalhos falam em “[...] construção do conhecimento do educando [...]” (CARDOSO; LEAL, 2019, p. 27), colocando-o na posição de “[...] protagonista do processo de aprendizagem [...]” (BAIRROS, 2019, p. 13).

Por último, o trabalho de Ribeiro e Silva (2019), após realizar contextualização histórica sobre a escola no século XX, no Brasil, retrata como a juventude é estigmatizada como “baderneira”. Segundo Ribeiro e Silva (2019), na realidade, ela está buscando construir sua identidade, sendo a escola espaço que pode oferecer

essa condição “[...] através das relações sociais que os jovens estabelecem com o mundo.” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 23). A partir disso, as autoras do TCC mostram como o “fracasso escolar” toma corpo após os anos 1970, quando maiores camadas da população passam a ter acesso à escola. Nesse sentido, pautadas em Dubet (2004), observam que nas sociedades modernas o “mérito” é princípio da Justiça, situação que desconsidera desigualdades sociais e torna a instituição escolar outra forma de exclusão. Assim, pensamos que, apesar de classificado como “Avaliação” e certamente dela também tratar, o trabalho de Silva e Ribeiro (2019) está mais conectado ao que trataremos no item posterior sobre a “Sociologia da Educação”, pois busca evidenciar o caráter excludente e reprodutor da escola moderna (SILVA; RIBEIRO, 2019), situação que também é objeto de estudo de alguns dos trabalhos do próximo subitem, o qual versa sobre teorias sociológicas que embasam alguns pensamentos pedagógicos atuais.

#### 4.3 FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Entre os trabalhos descritos e analisados, encontra-se uma perspectiva que coloca a escola em posição de contribuinte da “reprodução social”, mas pensadas a partir de perspectiva diferente da que trazemos em nosso capítulo teórico. Dessa forma, buscando mais subsídios para compreensão das monografias que bastante se aproximam da temática da desigualdade social, temos a seguinte explicação de Tomaz Tadeu da Silva (2010):

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron iriam desenvolver uma crítica da educação que, embora centrada no conceito de “reprodução”, afastava-se da análise marxista em vários aspectos. Além do conceito de “reprodução”, a análise de Bourdieu e Passeron desenvolvia-se através de conceitos que eram devedores, embora apenas metaforicamente, de conceitos econômicos. Mas contrariamente à análise marxista, o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido do funcionamento da economia. Bourdieu e Passeron vêm, entretanto, o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Nessa análise, a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia, como demonstra, por exemplo, a utilização do conceito de “capital cultural”. (SILVA, 2010, p. 33-34).

Corroborando essa explicação e se baseando justamente em Pierre Bourdieu, temos o trabalho de Pensera e Antunes (2019), intitulado “A Escola e Desigualdades Sociais em Pierre Bourdieu”. Em seu texto, as alunas buscam compreender a escola

embasadas na sociologia de Bourdieu para, posteriormente, analisar os resultados das entrevistas que fizeram à luz da teoria desse pensador.

Dessa forma, a teorização do TCC é iniciada apontando como a escola é tratada como espaço para redução das desigualdades sociais na sociedade moderna e, sob essa ótica, “[...] a escola pública seria uma instituição neutra que oferece as mesmas oportunidades, [...] [no entanto] [...] a educação transformadora e democratizadora se mostra incongruente e, para Bourdieu, assume um caráter de instância legitimadora de desigualdades sociais.” (ANTUNES; PENSERA, 2019, p. 18). Para as alunas, referenciadas em Nogueira e Nogueira (2002), bem como em Catani (2000), o desenvolvimento deve levar em conta fatores internos e externos, pois esses últimos trazem a subjetividade de cada um, fruto do contato familiar, cultural, linguístico, etc. A partir disso, Antunes e Pensera (2019) descrevem o conceito de *habitus*, atrelado à estrutura social, características e potencialidades que cada indivíduo é sujeito e, portanto, “[...] produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado à experiências novas e permanentemente afetado por elas.” (ANTUNES; PENSERA, 2019, p. 19).

Posteriormente, as alunas apresentam a conceituação de capital cultural, dividindo-o entre objetivado e institucionalizado, relacionando-o com as carreiras e títulos escolares que as diferentes famílias vão valorizar. Portanto, para Antunes e Pensera (2019, p. 21):

O capital cultural tem papel central na aquisição de conhecimentos via instituições escolares. Bourdieu, em especial nas obras escritas com Passeron, irá dedicar atenção no sentido de identificar como as desigualdades educacionais se caracterizam pelo favorecimento dos alunos que possuem uma bagagem cultural maior, tanto em termos de títulos, familiaridade com obras de arte, música, etc.

Dessa forma, uma vez observado como há diferenças no acesso a esse capital, percebe-se que as famílias de elite entendem o estudo como natural, já que é a sistematização da própria cultura dessa classe social. Por outro lado, as famílias desfavorecidas, mesmo que valorizem esse mesmo capital, acabam por desistir da carreira acadêmica, em virtude das dificuldades encontradas na vida. Já as famílias da classe intermediária carregam muitas expectativas nos estudos, pois foi através desse que “[...] conseguiram ascender socialmente [...] [e, por isso enxergam] [...] no título acadêmico uma melhoria de vida e maior visibilidade e estabilidade econômica

e social.” (ANTUNES; PENSERA, 2019, p. 21). Assim, referenciadas em Nogueira e Nogueira (2002), percebem que os alunos de classes mais favorecidas são privilegiados no sistema escolar, mesmo que no discurso formal essa instituição preze por tratar os estudantes de maneira igualitária.

Diante disso, a violência simbólica observada por Bourdieu, conforme retratado por Antunes e Pensera (2019), é vista como um arbitrário cultural quando “imposto” aos estudantes na “ação pedagógica” (entendida como ação impositiva do dominante sobre o dominado). Assim, o trabalho reconhece que o *ethos* de classe vai moldando os indivíduos com relação ao seu futuro. E a estes resta estabelecerem “alvos” um pouco a frente do anterior que obteve sucesso, pois

[...] ao impor a cultura dominante, a escola não só reproduz a desigualdade social, como molda a expectativa dos indivíduos das classes populares com relação ao papel da escolarização e as chances de superação das dificuldades sociais. (ANTUNES; PENSERA, 2019, p. 26).

Já, Guimarães e Benevenute em “A Transição do 5o para o 6o Ano em Escola de Vulnerabilidade Social: o que pensam as crianças e famílias”, discutem esse importante momento da vida dos alunos, pautando-se na construção histórica da escola pública brasileira, nos documentos oficiais que regem a educação no Paraná e em Pinhais, e por meio de pesquisa de campo, buscam compreender como as crianças e suas famílias se sentem durante essa transição. Destaca-se, que dois capítulos são dedicados a literatura utilizada, sendo o primeiro mais conectado à construção histórica da educação brasileira e o segundo à análise das legislações que a contemplam.

Benevenute e Guimarães (2019), no sentido de demonstrar a função social da escola, referem-se às etapas de Piaget (1994) para a moral da criança e, a partir de Durkheim (2010), destacam como é essa instituição que “[...] tem função de auxiliar na formação moral da criança e na construção de sua autonomia.” (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 16). Dessa forma, encontram em Freire (2001), suporte para a defesa da necessidade de conscientização para análise crítica, utilizando-se da produção do conhecimento e da cultura para transformar os sujeitos. Assim, afirmam que a escola “[...] tem função de promover a educação, que se constitui de forma ideológica, e proclama a razão e a capacidade de pensar.” (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 17).

Posteriormente, ao apresentarem a constituição da educação no Brasil, apoiadas em Souza (1997), Biccias e Freiras (2009) e Veiga (2017), destacam que no fim do século XIX até a década de 1920, as escolas para os “pobres” eram entendidas como “compensatórias”, do campo de assistencialismo, iniciando-se o processo de modificação dessa visão já em fins da década citada, principalmente com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse contexto, Benevenute e Guimarães (2019), observam que o varguismo trouxe a expansão das redes de saúde e educação, ao mesmo tempo em que ocorre o conflito entre educação pública e laica com a visão dos educadores católicos sobre “[...] direito da família escolher a escola para a criança, e não um assunto para o Estado.” (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 21). O fortalecimento de instituições como o INEP, ocorre ao divulgar pesquisas que apontam o analfabetismo como grande problema da realidade nacional, demonstrando como a “[...] educação pública no cenário de desigualdade social está diretamente ligada ao cenário econômico de um país.” (Idem, p. 22).

Referenciadas em Dubet (2004), as alunas mostram como as desigualdades da modernidade estão diretamente associadas à noção de justiça do sistema vigente nesse momento histórico. E é na contribuição desse autor que percebem como a teoria do capital humano tomou corpo na educação brasileira, e dela concluem que

[...] mesmo com garantia de vaga para seu ingresso na escola, o aluno de uma escola pública não será impedido de enfrentar a realidade das desigualdades; também a combinação estudo/aprendizagem não será garantida com a possibilidade de formação adequada diante de suas necessidades reais. (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 23).

Dessa forma, somos convidados à compreender como se deram, através dos textos de leis voltadas à educação, os movimentos que culminaram na educação que temos hoje. Assim, cruzando os textos de Veiga (2017), Haddad e Di Pierro (2000), Abreu e Leineker (2012), além de Biccias e Freitas (2009), as alunas ressaltam que “[...] a criança pobre era vista como ‘trombadinha’ e não havia uma assistência para tirá-las das ruas, ou seja, não havia o que garantisse a proteção à infância.” (Idem, 2019, p. 25). Destacam que somente com a Constituição de 1988, instituição do ECA e FUNDEF, bem como a expansão das matrículas dos governos Fernando Henrique Cardoso e da faixa etária de atendimento, nos governos Luís Inácio Lula da Silva, tornou-se possível a organização do Ensino Fundamental que temos hoje, em que

“[...] volta-se para o alcance de avanços, com projetos político-pedagógicos que atendam às demandas da educação nos tempos atuais.” (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 26).

Em capítulo sobre a organização do Ensino Fundamental no estado do Paraná e no município de Pinhais, as alunas abordam quantitativamente as configurações desses entes, dando-nos indicações sobre o currículo de cada um, afim de que se compreenda onde se encontram os direitos de aprendizagem dos alunos e as condições estruturantes do atendimento dessas garantias. Apoiadas em Kramer (1997), defendem que o currículo deve respeitar

[...] o processo pessoal de cada aluno, bem como suas experiências com outros colegas, profissionais, contextualizando a interdisciplinaridade, com pensamento democrático e propondo alternativas metodológicas. (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 32-33).

Ao descreverem o currículo de Pinhais, consideram que em seus pressupostos, fica assinalada a participação dos profissionais da educação, comunidade e, em suma, uma gestão democrática, para oferecer qualidade de educação dentro dos princípios norteadores do documento. A partir dele, também destacam a flexibilidade para se adaptar aos espaços, às avaliações, com interesse em garantir uma sociedade mais justa, adaptando-se às condições sociais na qual se insere. Por último, segundo as alunas, citando indiretamente o próprio currículo sintetizam que

[...] a proposta teórico-metodológica do componente curricular de Pinhais se fundamenta nos princípios da pedagogia histórico-crítica de Vygotsky, baseada na psicologia da infância de Henri Wallon e, filosoficamente, no materialismo histórico-dialético de Karl Marx (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 35 apud PINHAIS SEMED, 2013, p.53).

No trabalho denominado “*Caixa de Sonhos* ACT - Programa de Prevenção à Violência: análise com professores de educação infantil”, Souza e Alves (2019) intentam descobrir como a *Caixa de Sonhos* pode contribuir com as práticas de profissionais docentes. Destaca-se que, na leitura do trabalho, percebe-se que está bastante ligado ao campo da Psicologia da Educação, especialmente do desenvolvimento. Como esse TCC havia sido classificado como da “Sociologia da Educação” e realmente entender e problematizar certos pontos dessa ciência, ele está

sendo descrito junto as demais monografias que receberam essa classificação. No entanto, iremos expressar a ideia geral e alguns conceitos que pudemos extrair dele, pois sua análise foi apresentada no subitem anterior, sobre os “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas”.

Assim, o TCC é introduzido apresentando dados da OMS sobre a violência infantil, bem como os objetivos da Educação Infantil na LDB. Apoiando-se em Dessen e Costa Junior et al. (2008), as alunas tratam do desenvolvimento e como esse deve ser preservado em face aos riscos e vulnerabilidades a que possam estar expostas as crianças. Por isso, percebem “[...] a função socializadora da escola, um lugar onde as crianças estabelecem relações, interagem com seus pares, vivenciam regras, rotinas e apropriam-se do conceito de coletividade.” (ALVES; SOUZA, 2019, p. 8-9).

Dessa forma, mostram como, por vezes, a violência está presente até em relações no interior da escola, mesmo que, conforme o ECA e Priotto (2008), esta instituição deva ser “[...] um ambiente que promove a segurança e não a violência.” (ALVES; SOUZA, 2019, pp. 10-11). As alunas (2019) partem disso para discutir como tanto educadores como alunos são seres “complexos” e que, conforme o artigo 29 da LDB, os últimos devem ter acesso a uma “formação integral”, porém, o docente, em sua graduação, “[...] nem sempre [...] [tem acesso ao que] [...] deveria saber na prática.” Esse capítulo introdutório segue apresentando exemplos de programas de intervenção da violência, onde encontramos termos como “Caderno de Pais” e “Manual do Facilitador” (próprios do programa ACT), além da proposição de seu método

[...] baseado no Impacto do Método de Treinamento sobre o Aprendizado e a Retenção, utilizando de atividades de simulação, dramatização, estudos de casos, debates em pequenos grupos, demonstrações, vídeos e informações fornecidas pelo aplicador. (ALVES; SOUZA, 2019, p. 13).

Na sequência, as alunas explicitam sua metodologia (estudo de caso), seus objetivos e discutem os resultados encontrados na pesquisa. Dentre esses, encontramos questões sobre desenvolvimento, a necessidade de “sensibilidade” por parte dos docentes, além da compreensão aprofundada sobre a violência infantil e como essa pode se dar na escola, mesmo que, conforme Alves e Souza (2019) alguns profissionais não tenham relacionado uma a outra.

Já, Pitela e Almeida, em “Escolas Inovadoras: conceito e estudo de caso” buscaram encontrar a “superação” do que denominam “educação tradicional”, por via da inovação que encontraram em algumas escolas em que realizaram estudo de caso, com objetivo de compreender como essas instituições contribuem no problema apresentado.

As alunas introduzem o trabalho apresentando dados do Indicador de Alfabetismo Funcional de 2018, por meio do qual constata-se que mesmo com ingresso na Educação Básica, não há garantias do atingimento dos “objetivos do ensino.” Concomitantemente, percebe-se o aumento de novas experiências pedagógicas, multiplicando o número de escolas que se propõem a “dar voz às crianças” para quebrar “[...] as barreiras do aprendizado tradicional [...]” (ALMEIDA; PITELA, 2019, p. 13) e, em seu estudo de caso, as alunas buscam evidenciar como isso pode estar acontecendo.

Assim, o capítulo subsequente trata do que compreendem como educação tradicional. Iniciam os apontamentos com base em Gadotti (1995), por meio do qual as alunas Almeida e Pitela (2019) descrevem como a ascensão da burguesia trouxe à educação a missão de preparar moral e intelectualmente os alunos para uma sociedade democrática. Nesse contexto, referem-se ao professor como centro do processo formativo, transmitindo conhecimentos, com rigidez de horário, hierarquização, e, entre outras características, a

[...] negligência dos elementos da vida emocional ou afetiva do sujeito [...] [constatando que] [...] a escola tradicional não possibilita em seu processo de aquisição do conhecimento, a ação e reflexão por parte dos alunos sobre a realidade social em que estão inseridos, tão pouco, esses apreendem os conteúdos para sua aplicação na vida cotidiana. (ALMEIDA; PITELA, 2019, p. 14-15).

Isto posto, as alunas buscam compreender o que seria, portanto, o “oposto”, ou seja, a inovação. Pautam-se em Nogaro e Battestin (2016), bem como Barrera (2016), para mostrar como, nesse processo de oposição ao “tradicional”, nem sempre a nova solução é positiva.

Dando continuidade, começam a descrever propostas inovadoras em que se criam novas possibilidades formativas, com vistas a emancipar o sujeito, assegurando-se a aprendizagem de todos, sem reprovar ou aprovar aos alunos. Dessa forma, acreditam que se possa romper com a “massificação do ensino”, pois

se considera as especificidades dos sujeitos. Nesse caminho, os “[...] educadores assumem o papel de mentores [...] facilitadores dos processos de aprendizagem [...] [sendo a criança] [...] o centro do processo de ensino e aprendizagem; [...]” (ALMEIDA; PITELA, 2019, p. 20).

Sempre lembrando sua intenção de “romper com o tradicional”, as alunas apontam alguns exemplos de escolas e pedagogias inovadoras. Essas últimas são nominalmente citadas e aparecem como “[...] Pedagogias da Educação Popular; Educação Libertária; Auto-gestão; Homeschooling; Cidades Educadoras; Educação por Projetos; etc.” (ALMEIDA; PITELA, 2019, p. 23). Também é destacado como a “ação pedagógica” está atrelada ao contexto, e que, portanto, “[...] seria coerente criar vários modelos de educação baseados na realidade e ideais locais.” (Idem, 2019, p. 23). Dentre as diversas escolas que apresentam (entre elas Summerhill e Escola da Ponte), mostra-se como seus processos podem contribuir com a “história da pedagogia” e, principalmente, salientam como

Nesta nova percepção é importante que o processo de ensino e aprendizagem, bem como as propostas tenham os alunos como protagonistas que pensam criticamente, pois assim eles serão os autores de seus próprios conhecimentos. (ALMEIDA; PITELA, 2019, p. 30).

Por último, antes de apresentarem seu estudo de caso, as alunas (2019), pautadas em Craveiro; Neves e Pequito (1997), bem como Almeida (1999), evidenciam a metodologia por projetos, em que se busca atender as especificidades dos alunos, mantendo sua “curiosidade”, promovendo “aprendizagem significativa”, e, portanto, dentro de “princípios norteadores” elaborados pela própria Unesco, através dos quais percebem que “[...] nessa metodologia, os estudantes ampliam seus conhecimentos e habilidades a partir da elaboração de projetos concretos, que dão sentido ao que se aprende.” (ALMEIDA; PITELA, 2019, p. 40).

Quanto ao trabalho de Alves e Souza (2019), foi possível entender que sua visão de escola está bastante ligada a “função socializadora” que ela cumpre. Nesse sentido, as autoras do TCC procuraram destacar, pautadas em Dessen e Costa Junior et al. (2008), como é nessa instituição que “[...] as crianças estabelecem relações, interagem com seus pares, vivenciam regras, rotinas e apropriam-se do conceito de coletividade.” (ALVES; SOUZA, 2019, p. 8-9). E é por enxergarem que nem sempre isso acontece que propõem a adoção do programa “ACT”, pois, para essas alunas, a

violência infantil é um dos fatores que atrapalha o desenvolvimento nos moldes que descreveram. Assim, enxergam que o programa “ACT” pode ajudar a “[...] colocar em prática o que está previsto pela LDB 9394/96, art. 29 sobre o desenvolvimento integral da criança é função da escola, juntamente e seus profissionais.” (ALVES; SOUZA, 2019). Ou seja, a monografia de Alves e Souza (2019) evidenciou a preocupação com o desenvolvimento dos estudantes, conforme afirmamos, mas para além disso, buscou trazer ações práticas a serem tomadas pelos profissionais docentes, com sentido de viabilizar as melhores condições para que esse desenvolvimento aconteça.

Da mesma forma que o TCC de Alves e Souza (2019), Almeida e Pitela (2019) também trouxeram preocupação com o desenvolvimento das crianças, especialmente nas questões emocionais e afetivas desses. As alunas encontram na ascensão da burguesia a lógica que apresenta a escola como responsável por formar moral e intelectualmente os estudantes. Também trazem críticas à “escola tradicional”, entendida como uma instituição que

[...] não possibilita em seu processo de aquisição do conhecimento, a ação e reflexão por parte dos alunos sobre a realidade social em que estão inseridos, tão pouco, esses apreendem os conteúdos para sua aplicação na vida cotidiana. (ALMEIDA; PITELA, 2019, p. 14-15).

Assim, as autoras do TCC buscaram inovações, ou seja, ideias de pedagogias que buscaram “romper com o tradicional” (ALMEIDA; PITELA, 2019). Entre essas, destacamos o amplo enfoque dado à metodologia por projetos (ALMEIDA; PITELA, 2019, p.40 apud CRAVEIRO; NEVES E PEQUITO, 1997; ALMEIDA, 1999).

A seguir apresentamos uma breve síntese analítica dessa terceira teia descritiva de trabalhos que se referem à organização do sistema escolar, fundamentados na Sociologia Educacional.

Os quatro (4) trabalhos classificados como “Sociologia da Educação” apresentam dois focos distintos. De um lado Antunes e Pensera (2019) e Benevenuto e Guimarães (2019) realizam suas discussões partindo da conceituação de autores que tratam Justiça Social e desigualdades sociais (como François Dubet e Pierre Bourdieu).

Efetivamente no trabalho de análise do classificador Sociologia da Educação, nota-se que a Justiça Social é objeto de reflexão em dois (2) trabalhos. Para Antunes e Pensera (2019), cuja monografia carrega em seu título “[...] Desigualdades Sociais

em Pierre Bourdieu”, foi necessário descrever e discutir amplamente conceitos do pensador, pois a partir da concepção de violência simbólica, em conjunto com o acesso aos diferentes tipos de capitais – especialmente o “cultural” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) - as autoras do TCC buscaram mostrar como a escola legitima a reprodução da desigualdade social, inclusive

[...] ao impor a cultura dominante, a escola não só reproduz a desigualdade social, como molda a expectativa dos indivíduos das classes populares com relação ao papel da escolarização e as chances de superação das dificuldades sociais. (ANTUNES; PENSERA, 2019, p. 26).

Valendo-se de ideias que se relacionam, mas tratando dos reflexos do sistema econômico, o TCC de Benevenute e Guimarães (2019) também trata da Justiça, no entanto, diferentemente do anterior, esse trabalho encontra na modernidade aprofundamento das desigualdades sociais, pois, para as alunas, com o baixo

[...] desenvolvimento econômico capitalista, os resultados desencadeiam desemprego, fome, baixa escolaridade e violência. [...] Diminuindo, portanto, [...] chances de oportunidade para as famílias pobres. (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 22).

No entanto, assim como fizeram Antunes e Pensera (2019), Benevenute e Guimarães (2019) também compreendem que a escola tem papel de reproduzir essas desigualdades. Citando diretamente trecho em que Dubet (2003) aponta a escola como não “neutra”, pois está reproduzindo a seleção do mundo capitalista, as autoras do TCC evidenciaram como somente o acesso é dado, sem preocupação com as condições para frequência e o aprendizado em si, apontando que “[...] o aluno de uma escola pública não será impedido de enfrentar a realidade das desigualdades; [...]” (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 23). Assim, pensamos que tanto Antunes e Pensera (2019), como Benevenute e Guimarães (2019), a partir de referencial da Sociologia da Educação, buscaram tratar da reprodução das desigualdades sociais como uma característica a ser superada na educação.

Portanto, encontramos a confluência de pensamento sobre Justiça Social e como a escola é responsável por reproduzir desigualdades sociais ocasionadas pelo capitalismo em dois (2) TCCs. (ANTUNES; PENSERA, 2019; BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019).

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme tentamos explicar quando da descrição e análise das monografias de conclusão de curso, percebe-se três (3) eixos entre os quais os TCCs se concentram e, por essa razão os dividimos entre “Fundamentos Histórico-Filosóficos e Sociológicos do Currículo de Pedagogia”, “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas” e “Fundamentos Sociológicos da Organização Escolar”. Frise-se que esse ordenamento surgiu da compreensão sobre as confluências e divergências percebidas em nossas análises. Disso, foi-nos possível atender para alguns pressupostos centrais que dizem respeito a teorização de cada um desses eixos e é isso que intentamos tratar nos próximos parágrafos.

Das vinte e quatro (24) monografias selecionadas, onze (11) trazem apontamentos sobre fundamentos do currículo do curso de Pedagogia. Desses, seis (6) possuem um referencial “crítico” baseado no materialismo histórico-dialético, outros quatro (4) são fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade e um (1) envolve a teoria de Merleau-Ponty sobre a sensibilidade. Assim, naquilo que percebemos como fundamentação para estudar o currículo, tem-se predomínio de teorização “crítica”.

Nesse sentido, há de se atentar para o conteúdo de cada “crítica”. Dessa forma, entre os seis (6) TCCs pautados no materialismo histórico e dialético, destaca-se o texto de Martins (2019), a qual retratou o “[...] abismo de teorias não aplicadas e de práticas não pensadas [...]” (MARTINS, 2019, p. 9) no campo educacional, da mesma forma que Born (2019, p. 16) evidenciou como “[...] Prática e teoria são aspectos indissociáveis, [...]” e Valloto (2019, p. 33) criticou o currículo de Pedagogia, em acordo com o Conselho Nacional de Educação, no qual são unidas “[...] tanto a docência como a formação do pedagogo.” Ou seja, aproximadamente um quarto das monografias sobre “Fundamentos Filosóficos do Currículo” tratam, explicitamente, sobre a relação teoria e prática. Conforme Saviani (2005), a preocupação das alunas deve, realmente, ser objeto de estudo da pedagogia. Nesse sentido, tal qual nosso trabalho buscou evidenciar, esse autor esclarece que

[...] entendida a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. [...] [Assim,] [...] o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação,

busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2005. p. 1).

Outro ponto que gostaríamos de destacar, diz respeito à docência como base para o profissional da educação. Nesse sentido, tem-se críticas explícitas de Rocha (2019) e Valloto (2019) sobre o resultado das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP, 2006), as quais compartilham da opinião de Pimenta e Libâneo (1999) sobre a divisão da pedagogia entre docência e “ciências da educação”. Assim, Rocha (2019) retrata como foi a partir das DCNCP que a formação foi modificada de modo a dar mais foco

[...] a docência para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, [...] o que praticamente temos durante o curso inteiro de Pedagogia. [...] [Essa é caracterizada como erro, pois] [...] desconsidera outros campos de atuação para o profissional pedagogo. (ROCHA, 2019, p. 27).

Tal posicionamento, diz respeito a crítica de Pimenta e Libâneo (1999), para os quais não era consenso tomar a docência como base da profissão, em divergência às propostas da ANFOPE, retratadas por Scheibe e Aguiar (1999). Nesse sentido, inclusive com o exemplo de Portugal, nota-se que a profissão do pedagogo tem mais conexão com as “ciências da educação”, posicionamento também adotado por Martins (2019), cujo objetivo é formar “[...] o pesquisador e o especialista em educação.” (PIMENTA; LIBÂNEO, 1999, p. 249).

Tomando por base essas críticas, concordamos com o pensamento de Pimenta e Libâneo (1999) e, analogamente, com Valloto (2019), Rocha (2019) e Martins (2019). Mesmo reconhecendo a tentativa de superação das divisões entre profissionais ocasionadas pelas antigas habilitações, deve-se notar, tal qual constatou Rocha (2019), que há centralidade nos estudos sobre metodologias, ciências da educação, o que fazer em sala, enfim, o curso da UFPR buscou dar embasamento para as práticas da educação, calcando-as nos quatro (4) campos científicos que fundamentam a pedagogia: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Filosofia da Educação, teorias educacionais mas, conforme Saviani (2005) não são consideradas pedagógicas. Disso decorreu nosso questionamento sobre a profissão de pedagogo ter menos espaço no currículo, constatando-se um vazio sobre o que fazer quando assumir a função de pedagogo escolar.

Baseados nessas evidências, concordamos com Pimenta e Libâneo (1999), os quais, ainda no momento histórico das mudanças nas DCNCP, desaguando em sua aprovação, em 2006, alertavam para o que acreditamos estar acontecendo na formação de pedagogos, pois tanto os TCCs como nossa empiria, (agora assentada na teorização que chamamos atenção) perceberam:

[...] o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada a impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não-docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas, a fim de respeitar o total de 3.200h do curso). (PIMENTA; LIBÂNEO, 1999, p. 248-249).

Já os trabalhos que contém referências à Teoria Crítica da Sociedade, cabe rerepresentar os excertos sobre deslocamento de Horkheimer e Adorno em relação ao materialismo histórico e dialético, mesmo tendo Silva (2010) classificado os estudos da Escola de Frankfurt na perspectiva marxista, uma vez que ao analisarem criticamente a evolução da cultura nas modernas sociedades de massa rompem com

[...] a convicção de que a humanidade chegaria em última instância, a realizar a promessa humanística contida na concepção kantiana da razão libertadora. A razão não mais acabaria por realizar-se concomitantemente com a Liberdade, a autonomia e o fim do reino da necessidade. Representa [...] a morte da razão kantiana, asfixiada pelas relações de produção capitalista’ (FREITAG, 1994, p. 20)

Com esse diagnóstico de seu tempo, Adorno e Horkheimer abandonam definitivamente os paradigmas do materialismo dialético, buscando um novo caminho que igualmente se afasta e distancia dos paradigmas do positivismo e do neopositivismo que dominam as ciências naturais e humanas de sua época. (FREITAG, 1994, p. 21)

Disso decorrem apontamentos sobre a “semiformação” como “aprisionamento da razão”, justificando a ótica “hegemônica” liberal, em especial através do advento da “indústria cultural”. (ADORNO, 1995; MAAR, 1996). Nesse sentido, todos os quatro (4) trabalhos fundamentados nessa teoria trazem conteúdo que aponta exatamente nessa direção. Assim, explicitam a necessidade de “emancipar” (ADORNO, 1995) os sujeitos da educação para transformar as relações exploratórias; e essa modificação deve começar na escola, tal qual destacou Campos (2019).

Nesse contexto, Perly (2019) e Luiz (2019) demonstraram como o currículo e a BNCC tendem a preparar sujeitos “severos” (PERLY, 2019), de “[...] formação cultural [...]” (LUIZ, 2019, p. 17) empobrecida. Essas são, segundo Perly (2019), as características que podem levar à repetição de Auschwitz, principal crítica de Adorno (1995). Por essas razões, Pereira (2019) evidenciou como o movimento “Escola Sem Partido” visa perseguir professores a partir do que considera “neutro”, no entanto, tal qual analisou Campos (2019, p. 43), a busca real desse movimento é “[...] atender a princípios mercantis [...]”. Disso tudo, há de ser considerado como a Teoria Crítica da Sociedade, mesmo tendo seu foco mais conectado à cultura, foi fundamento para crítica ao sistema hegemônico, tal qual pontuamos em nosso texto a partir de estudos do materialismo histórico dialético, notavelmente em Duarte (2015) e Saviani (2011).

Já os “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas” têm perspectiva bastante divergente daquela encontrada nos “Fundamentos Histórico-Filosóficos e Sociológicos do Currículo de Pedagogia”. Com exceção de dois (2) trabalhos – fundamentados em Vigotski - os demais TCCs, embora tragam perspectivas que pontuam críticas, por exemplo à avaliação educacional, possuem certa confluência de pensamento com os postulados da Escola Nova, sendo Piaget (1994), explicitamente referenciado em um deles. Borato (2019) é quem mais referencia Piaget (1994) para discutir como o “meio social” interfere no desenvolvimento. Divergentemente, os trabalhos de Paiva (2019) e Boleti e Tinte (2019), ambos ancorados nos pressupostos de Vigotski (MEIER; GARCIA, 2010), demonstram como é a “[...] interação social que permite o homem desenvolver-se, [...]” (BOLETI; TINTE, 2019, p. 36-37), trazendo a necessidade de “[...] propostas [...] vinculadas as práticas sociais, cotidianas e históricas das crianças [...]” (PAIVA, 2019, p. 34). Ou seja, diferentemente do que evidenciou Rocha (2004) em suas entrevistas com pedagogas formadas pela Universidade Estadual de Londrina, os autores dos TCCs de 2019 em Pedagogia, na UFPR, não adotaram

[...] elementos de diversas teorias para a fundamentação de uma prática pedagógica [...] denominada de “ecletismo pedagógico” [...] destaque no meio educacional desde a época de difusão da Pedagogia Nova. (ROCHA, 2009, p. 21)

Por outro lado, explica Saviani (2011, p. 22) que a referência a Piaget (1994), é muito comum a esse tipo de teoria, uma vez que representa “[...] o ponto mais

avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem.” E as conexões com o escolanovismo continuam.

Uma outra característica dos trabalhos de “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas” diz respeito à prática docente. Nesse sentido, não há referências à relação dialética entre teoria/prática (SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2001), mas ações efetivas que os professores podem adotar com vistas a corroborar o desenvolvimento dos pequenos, tal qual Alves e Souza (2019) o fizeram. Nesse aspecto, temos que notar como os trabalhos que estamos tratando coadunam com aqueles fundamentados nas pesquisas sobre avaliação. Assim, consideram os professores como “facilitadores”, sendo o aluno o “centro do processo”, cabendo-lhes formas de estudo e avaliação que permitam sua “construção do conhecimento”, rompendo com o tradicional, valorizando o que advém da prática pedagógica. (ALMEIDA; PITELA, 2019. BORATO, 2019. BAIRROS, 2019. CARDOSO; LEAL, 2019). Disso tudo, consideramos que – com exceção de Paiva (2019) e Boleti e Tinte (2019) - as pedagogias hegemônicas tomam centralidade nos trabalhos fundamentados em aspectos histórico-psicológicos e sociológicos das práticas educativas.

Em nosso entender, isso tem a ver com o que postulou Riesemberg (2019) em sua monografia. Ao detalhar, a partir de fonte histórica periódica, como foi o desenvolvimento das ideias da Psicologia da Educação, nos anos 1950, o trabalho acaba por mostrar como o “ideário pedagógico escolanovista” (DUARTE, 2015) penetrou no estado do Paraná.

Nesse sentido, Riesemberg (2019) demonstra que a Secretaria Estadual de Educação, em conjunto com professores do Instituto de Educação do Paraná, foram os responsáveis por sua difusão, através de cursos e mesmo propagandas em jornais, mas especialmente se valendo da, então recém criada, Associação Montessoriana do Paraná, a qual serviu para divulgar os trabalhos em Psicologia da Educação de Maria Montessori. Assim, a maior quantidade de trabalhos sob ótica piagetiana do que vigotskiana, além dos motivos tratados, pode ser explicada a partir da “popularidade” que tomaram os estudos da Psicologia da Educação no estado, desde a metade do último século.

Disso tudo, entende-se que, sob olhar dos autores dos TCCs, sua perspectiva era crítica quanto às condições constatadas. Por exemplo, quando tecem críticas a avaliação tradicional ou descrevem a “Metodologia de Projetos” como alternativa aos docentes, estão realmente propondo a mudança, um avanço em relação ao que se tinha. No entanto, sendo nosso estudo calcado nos referenciais apresentados ao longo do segundo capítulo dessa monografia, não podemos deixar de notar como tanto os termos, como o “ideário” que corroboram os TCCs estão muito mais próximos do “aprender a aprender” (DUARTE, 2000, apud SAVIANI, 2005), do que das teorias pedagógicas que buscam a superação do capitalismo através da “crítica” que pode ser exercida na escola, em especial a partir do engajamento dos docentes nessa atividade.

Nesse sentido, não estamos destacando os “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas” como “incorretos” em relação à crítica educacional, eles apenas não estão calcados no pensamento pedagógico crítico brasileiro de viés marxista, o qual foi debatido no decorrer do curso, desde seu início, conforme corroboram as Fichas 2 (UFPR, 2016a; UFPR, 2016b) que tivemos acesso.

Ainda há de se considerar como, diferentemente dos demais trabalhos tratados no item 4.2, Paiva (2019) e Boleti e Tinte (2019) tem perspectiva diversa. Segundo as monografias dessas alunas, o aluno não constrói o conhecimento numa perspectiva construtivista, mas ele tem relação com o meio social, portanto, antagonicamente ao que postularam os trabalhos que partem das ideias de Piaget (1994), é a “interação social” que influencia na aprendizagem (BOLETI; TINTE, 2019). Conforme se viu na descrição e análise dos trabalhos, essa diferença evidencia “[...] propostas [...] vinculadas às práticas sociais, cotidianas e históricas das crianças [...]” (PAIVA, 2019. p. 34). Ou seja, esses dois (2) TCCs – como já salientamos, fundamentados na ótica materialista histórico-dialética - entendem que, em razão da definição marxista de trabalho, é isso que difere o homem da natureza (PARO, 1993), constatação que levou as estudantes a pontuarem como a

[...] interação mediada que os homens estabelecem entre si e com a natureza é o que originam e desenvolvem as funções psíquicas especificamente humanas. (BOLETI; TINTE, 2019, p. 19).

Agora tratando dos trabalhos que versam sobre os “Fundamentos Sociológicos da Organização Escolar”, há centralidade nas ideias de justiça social. Dois (2) TCCs tratam do tema e todos denotam como foi a partir da modernidade que a noção de justiça meritória ganhou corpo. (SILVA; RIBEIRO, 2019). Nesse sentido, destacam o pensamento burguês como naturalizado e tecem críticas ao sistema hegemônico, em especial por notarem como esse “reproduz” desigualdades sociais. (BENEVENUTE, GUIMARÃES, 2019; SILVA; RIBEIRO, 2019 e ANTUNES; PENSERA, 2019).

Entretanto, a partir dessas constatações, não são oferecidas ideias sobre como superar essas condições. Nesse particular, são discutidas as noções de justiça, explicitando “[...] a realidade das desigualdades; [...]” (BENEVENUTE; GUIMARÃES, 2019, p. 23), inclusive constatando como a justiça está fundada na ótica burguesa, na qual os indivíduos são iguais perante a “lei”, mas desiguais sem estar diante dela, uma vez que a pretensa neutralidade está assentada na razão burguesa. Porém, ambos os trabalhos não propõem referências para superar essas condições, apenas postulam como os professores devem atentar para a “reprodução social”, pois, no trabalho pedagógico,

[...] ao impor a cultura dominante, a escola não só reproduz a desigualdade social, como molda a expectativa dos indivíduos das classes populares com relação ao papel da escolarização e as chances de superação das dificuldades sociais. (ANTUNES; PENSERA, 2019, p. 26).

Conforme vimos a partir de Duarte (2015) e Saviani (1984; 2011) a escola tem a missão de possibilitar acesso aos conhecimentos sistematizados da humanidade. Quando essa missão é confundida com “[...] impor a cultura dominante [...]” (ANTUNES; PENSERA, 2019, p. 26) descaracteriza sua função. Disso decorre a necessidade de que os conhecimentos sejam transmitidos a partir de perspectiva histórica, partindo do sincrético em busca de análises que levem a síntese, agora ordenada com base em conhecimentos advindos da ciência. (SAVIANI, 2011). Assim, concordamos com Saviani sobre o imperativo de não confundir a função da escola, pois para o pensador

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. [...] [Caso não se atente para essa definição, corre-se o risco de] [...] neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização conduzindo a que, no atual clima pós-moderno, os currículos escolares tendam a ser sobrecarregados com atividades

impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica, embora abusem do termo “pedagogia” adotando denominações como: “pedagogia de projetos”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo” e outros, avançando até mesmo para nomenclaturas mais bizarras como “pedagogia do amor” e “pedagogia do afeto”. (SAVIANI, 2011, p. 29-30).

Ao final, chama-se atenção para dois aspectos bastante latentes: o curso da UFPR conseguiu que os autores dos TCCs entendessem e apresentassem sólidos entendimentos sobre os estudos a que se propuseram; ao mesmo tempo, o pensamento pedagógico crítico é compreendido de diversas formas, as quais, por vezes, podem estar assentadas ou aproximadas a referencial considerado pelo viés marxista como “não-crítico” ou “crítico-reprodutivista”. Como vimos, há consistência nas explicações que os alunos trazem aos TCCs sobre as teorias que embasam suas pesquisas, apresentando para além dos contextos das discussões, fortes embasamentos que justifiquem suas posições, bem como aprofundado conhecimento sobre os conceitos utilizados. Por outro lado, a percepção sobre o que é o pensamento pedagógico crítico é discutível, a depender da concepção teórica que embasa o trabalho.

Disso tudo, torna-se claro o seguinte panorama: a) os “Fundamentos Histórico-Filosóficos e Sociológicos do Currículo de Pedagogia” trazem, em sua maior parte, críticas ao capitalismo, propondo sua superação, mas guardando as diferenças sobre como os pedagogos devem trabalhar para contribuir com esse intento; b) os “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas” trazem críticas àquilo que está estabelecido, porém, em boa parte dos casos, calcados em um ideário semelhante ao “aprender a aprender” (DUARTE, 2000 apud SAVIANI, 2005), bastante criticado pela “pedagogia marxista”, a qual foi uma das primeiras (senão a primeira) teoria efetivamente pedagógica apresentada pela UFPR, conforme vimos na disciplina de “Função Social do Pedagogo” (UFPR, 2016b); c) já os “Fundamentos Sociológicos da Organização Escolar”, trouxe-nos críticas quanto à reprodução das desigualdades sociais dentro dos sistemas escolares, calcando-se nos pressupostos de Bourdieu principalmente, dando-nos advertências sobre a necessidade de não sobrepor a cultura do aluno por outra, sem, contudo, atentar para o que discutem autores como Saviani (1984) e Duarte (2015) sobre os “clássicos”.

Em tempo, uma última observação advinda do que nossos estudos oportunizaram, faz-se necessária. Há, no Brasil, discussão sobre a “neutralidade” na educação desconectada dos estudos de pensadores desse campo. Conforme evidenciaram Campos (2019) e Pensera (2019), boa parte desse pretense debate gira em torno do Movimento Escola Sem Partido. Conforme os TCCs dessas alunas mostraram, essa “neutralidade” divulgada midiaticamente é, na realidade, a substituição das ideias de superação e emancipação - bastante discutidas pela Educação brasileira – pela ideologia liberal. Além de concordarmos com os argumentos apresentados, gostaríamos de defender uma conclusão que pode ser observada a partir de nossa monografia: não há evidências para que se argumente sobre uma pretensa “ideologização marxista/comunista” por parte de educadores.

Essa consideração está ligada aos resultados que encontramos. Conforme vimos, onze (11) trabalhos fundamentam o currículo, sendo que desses, dez (10) possuem referencial crítico. Há, ainda, a divisão entre trabalhos de cunho marxista e outros da Teoria Crítica da Sociedade, a qual, inclusive, tece críticas ao próprio marxismo. Ou seja, do total de vinte e quatro (24) monografias selecionadas, pode-se afirmar que apenas seis (6) - quer seja, vinte e cinco (25) por cento do total - estão assentados sobre a visão moderna, materialista e (com ressalvas) marxista, tal qual referencial apresentado. Mais ainda, do total de trabalhos, treze (13) estão pautados em ideias que muito divergem do marxismo, sendo que em vários, especialmente naqueles que enxergamos como “Fundamentos Histórico-Psicológicos e Sociológicos das Práticas Educativas” - grupo de 9 trabalhos, quer seja trinta e sete e meio (37,5) por cento do total - há concordância com os pressupostos de Piaget (1994) e mesmo com a explicação “pós-moderna” de mundo – essa que, conforme Moraes (1996), colocou dúvidas sobre a ciência, pautando-se em noções de “pequenas partes de um todo”, levando Saviani (2011, p. 29) a afirmar como

[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve por objetivo investigar indícios do pensamento pedagógico crítico expressos no conhecimento referenciado nas monografias de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia na UFPR, no ano de 2019. Nesse intento, partimos das ideias de Rocha (2004) sobre os pedagogos não terem clareza sobre o que é próprio da pedagogia: as teorias pedagógicas. Assim, buscou-se trabalhar em duas frentes: a leitura dos TCCs de 2019 e o aprofundamento teórico sobre o que, afinal, foi-nos apresentado como teoria pedagógica, particularmente na perspectiva crítica.

Quanto às teorias apresentadas na Universidade, evidenciamos o suporte a partir das “Fichas 2” das disciplinas “Função Social do Pedagogo”, “Filosofia da Educação I”, “Teorias Pedagógicas”, Currículo: teoria e prática e Avaliação Educacional.

O referencial teórico obtido nas fichas consultadas foi fundamental para que observássemos a possibilidade que nos foi dada para aprofundar conhecimentos durante o curso. Inclusive nos permitindo identificar diferentes abordagens do pensamento crítico, especialmente entre o referencial, por exemplo da disciplina de Função Social do Pedagogo ao estudarmos as tendências pedagógicas e a disciplina de Currículo: teoria e prática ao estudarmos as teorias de Currículo, em ambas encontramos referências ao pensamento “crítico” no campo educacional, mas, sob diferentes perspectivas.

Conforme evidenciamos a partir dos fichamentos que elaboramos sobre os TCCs lidos, não houve “reducionismos” entre teorias, como constatou Rocha (2004) em Londrina. Nos trabalhos da UFPR, encontrou-se explicações bastante consistentes sobre a teoria abordada em cada TCC. Também muito marcante entre os trabalhos, porém em pequena quantidade, o referencial ao materialismo histórico dialético.

Foram encontradas evidências de que em mais da metade dos trabalhos, há inclinações para ações metodológicas chamadas por Saviani (2011) de “neoconstrutivistas”, “neopragmáticas” e “neoescolanovistas”, no entanto seriam necessários outros estudos que aprofundassem a análise dos conhecimentos referenciados para além dos trabalhos de conclusão do curso. Embora se tenha

observado uma incidência maior de trabalhos numa perspectiva por Saviani classificada como hegemônica e não-crítica, lembra-se que a análise incidiu apenas sobre uma amostra dos trabalhos defendidos em 2019, sendo necessário ampliar o corte temporal a ser estudado. Nesse sentido, esperamos que nosso trabalho possa contribuir para mais estudos sobre as teorias pedagógicas, em especial numa abordagem crítica, aprofundando, questionando e denunciando o que vem sendo compreendido sobre os estudos teóricos necessários ao pedagogo escolar.

Por outro lado, mesmo estando “fora de moda” (MARTINS; DUARTE, 2010) o estudo das teorias pedagógicas, um quarto do total de monografias estava pautado justamente em autores que advogam a necessidade de aprofundamento sobre elas. Desses, conclui-se que, mesmo considerados por alguns como deslocados no tempo, tais TCCs muito contribuem com a melhoria da relação dialética teoria/prática. Ao contrário do que muitos dizem, sobre a teoria na prática ser outra, esses estudantes buscaram demonstrar o oposto, fazendo-nos perceber (em consonância com os teóricos que tivemos acesso) a diferença presente entre teorias educacionais e pedagógicas. Assim, também buscaram se posicionar, inclusive defendendo posições consideradas por alguns como superadas, como é o caso da divisão da pedagogia entre licenciatura para docência e “ciências da educação” (PIMENTA; LIBÂNEO, 1999) para os especialistas e pesquisadores da educação. Tal qual os alunos e Pimenta e Libâneo (1999) também corroboramos esse posicionamento.

Por último, reforça-se a necessidade de estudos aprofundados e cotidianos no exercício da profissão que, esperamos, venha a seguir a presente monografia. Em especial, espera-se a contínua investigação no lócus do que é próprio da pedagogia, entendida aqui como uma ciência da educação: as teorias pedagógicas. Conforme a teorização que buscamos compreender, somente essa será resposta às considerações que creem que na prática, a teoria é outra.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESSA MONOGRAFIA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Marins Fontes, 5. ed., 2007.

ADORNO T. W.; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

DUARTE, Newton [Org.], **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizados pelas pedagogias relativistas**. Brasília, CNPq, jul., 2010.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; Lima, Rosana Catarina Rodrigues de. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 -2012 - Campinas, FE/UNICAMP, 2016.**

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, Papyrus, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 3 ed., 2006.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

\_\_\_\_\_. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: \_\_\_\_\_.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez., 1999.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.); **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**. Manuscritos Econômicos de 1857-1858. Esboço da crítica à economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MORAES, M. C. M. Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas. Florianópolis, **Cadernos de Educação**, n. 24. p. 45-59, 1996.

MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. Porto Alegre, **Educação**, ano XXXVIII, p. 265-281, maio/ago., 2005.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 12 ed., 1992.

ROCHA, V. C. Teorias Pedagógicas na Formação de Pedagogos da Universidade Estadual de Londrina. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR - História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas**, 2009, Campinas. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: FE/UNICAMP, HISTEDBR, 2009.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, n. 22, jul./ago., 1984.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Projeto 20 anos do Histedbr**, CNPq, Campinas, ago., 2005.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 40, v. 14, jan./abr., 2009.

\_\_\_\_\_. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 12, n. 16, jul./dez. 2010, pp. 13-36.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, n. 1, v. 7, p. 286-293, jun., 2015.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, ano XX, dez., 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 23 ed., 2007.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, Anped, jan./fev./mar./abr. 1999.

SILVA, M. R. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 195-210, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed., 2010.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Ficha 2 da disciplina de Filosofia da Educação I**. Curitiba, 2016a. 3p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Ficha 2 da disciplina de Função Social do Pedagogo**. Curitiba, 2016b. 3p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Ficha 2 da disciplina de Teorias Pedagógicas**. Curitiba, 2019. 4p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**. Curitiba, 2007. 346p.

**APÊNDICE 1 - INDEXAÇÃO APRESENTADA PELA PLATAFORMA THESSAUROS**

| Termo Pesquisado    | Artigos | Cap. Livros | Livros | Teses e Dissertações |
|---------------------|---------|-------------|--------|----------------------|
| Crítica da Educação | 169     | 15          | 215    | 18                   |

**APÊNDICE 2 – PLANILHA UTILIZADA PARA LEITURA E LEVANTAMENTO DE DESTAQUES DOS RESUMOS DOS NOVENTA E TRÊS (93) TCCs DE 2019**

| AUTOR(ES)                         | TÍTULO  | ORIENTADOR                            | PALAVRAS-CHAVE   |
|-----------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| RAFAELA VOI                       | A AVALIAÇÃO DE CONTEXTO APLICADA A PRÁTICA COLABORATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL                                   | Dra. Iasmin Zanchi Boueri             | Ensino Colaborativo. Inclusão, Análise de Contexto. Instrumentos de Avaliação. |
| JEFERSON DA COSTA LUIZ            | A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE      | Profa. Dra. Renata Peres Barbosa      | Base Nacional Comum Curricular. Competências. Teoria Crítica.                  |
| RHAMÍSIA BEHER ROLIM DE MOURA     | A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA ALFABÉTICA POR ALUNOS DE UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE CURITIBA | Profa. Dra. Verônica Branco           | Alfabetização. Leitura. Escrita.   |
| MILLENA CRISTINA VAZ              | A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM UM HOSPITAL PÚBLICO DE CURITIBA: ANÁLISE DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA      | Profa. Dra. Sandra Guimarães Sagatio. | Pedagogia Hospitalar. Leitura e/ou Contação de História. Projeto de Extensão.  |
| VERENDA RAISSA TORRES PINHEIRO    | A DESMOTIVAÇÃO E A DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA  | Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza     | Motivação. Professores. Qualidade de ensino.                                   |
| DANIELLE PANSERA; JULYANE ANTUNES | A ESCOLA E DESIGUALDADES SOCIAIS EM PIERRE BOURDIEU   | Profa. Dra. Sonia Regina Landini      | Educação. Pierre Bourdieu. Desigualdade Escolar. Capital cultural. Habitus.    |
| MICHELLI PROCEKI MACHADO          | A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE BEBÊS  | Profa. Ms. Caren Adur de Souza Helpa  | Bebês. Especificidades. Educação infantil. Docência para bebês.                |
| ELIANE TEREZINHA PICCOLOTTO       | A FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY NA EDUCAÇÃO: REVISÃO   | Profa. Dra. Tania Stoltz              | Fenomenologia. Merleau-Ponty. Educação. Percepção.                             |

|  | SISTEMÁTICA   |  |   |
|--|---|--|---|
| ENAINÉ MACIEL DA ROSA                        | A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: estudo de caso numa turma de crianças entre 2 e 3 anos de idade                              | Profa Dra. Elisa Maria Dalla-Bona  | Literatura infantil. Educação infantil. Estratégias de leitura. Formação de leitores. |
| ISABELE SILVÉRIO ROCHA                       | A FUNÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES  | Prof. Dr. João Paulo Pooli   | Pedagogo; Pedagogo Gestor; DCNP; Livro Ata; Norbert Elias.                            |
| ANDRÉIA SCHMIDT; KARINA EUFRASIO DE ANDRADE  | A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE A TEMATIZAÇÃO OU NÃO DE MORTE E GÊNERO NO COTIDIANO PEDAGÓGICO | Profa. Dra. Catarina Moro  | Educação Infantil. Literatura Infantil. Temas Tabus/Complexos. Morte e Gênero.        |
| ISABEL LOUISE DE SOUZA CORREIA               | A INCLUSÃO NA EJA: A AUTONOMIA DE JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN   | Profa. Dra. Maria de Fátima Minetto  | Educação de Jovens e Adultos; Síndrome de Down; Autonomia.                            |
| VANESSA DA VEIGA FERRES PIERIN               | A INFÂNCIA EM IMAGENS: A CRIANÇA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2010 a 2015)  | Profa. Dra. Samara Mendes Araújo Silva   | Infância. Livro Didático. Imagens. História. Ensino Fundamental.                      |
| FABIANA SANTOS LEAL SAMARA FRANCIÉLE CARDOSO | A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS REALIZADAS PELOS PROFESSORES  | Prof. Dr. Odilon Carlos Nunes  | Pedagogo. Professores. Mediação. Ensino-Aprendizagem. Avaliação.                      |
| RODRIGO SANCHES-ROSA                         | A MORTE: DO TABU À REPRESENTAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO   | Profa. Dra. Araci Asinelli-Luz; Coorientadora: Profa. Mra. Alessandra de Paula Pereira | Adolescentes. Conflito com a lei. Educação social. Pedagogia. Vulnerabilidade.        |
| STEPHANIE FARDOSKI                           | A MÚSICA COMO RECURSO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM VERBAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA                                       | Profa. Dra. Valéria Lüdgers  | Desenvolvimento da linguagem; Música. Transtorno do Espectro Autista.                 |
| CAROLINE NADALINI                            | A MÚSICA NO INÍCIO DO ENSINO  | Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli;  | Música, crianças, Ensino Fundamental.   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | FUNDAMENTAL E A MUDANÇA DE REFERENCIAL: UMA VISÃO A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS  | Coorientadora: Deyse Dayane Schultz               |   |
| ANA DÉBORA POPOVICZ BORATO                                   | A NOÇÃO DE JUSTIÇA ENTRE CRIANÇAS EM CONTEXTO INTERATIVO DESFAVORECIDO   | Profa. Dra. Tania Stoltz                          | Piaget; noção de justiça; método clínico; contextos interativos.                                |
| JESSICA BONATO COCHINSKI                                     | A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO                                      | Profa. Dra. Catarina Moro                         | Relação com a natureza; Educação Infantil; Avaliação de contexto.                               |
| DÉBORA PATRÍCIA DA SILVA; VALÉRIA CORREA DE TOLEDO RIBEIRO   | A REPROVAÇÃO E O DIREITO DE APRENDER DO ADOLESCENTE EM ESCOLA SITUADA EM REGIÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: O QUE PENSAM OS ALUNOS E AS PEDAGOGAS | Profa. Dra. Roberlayne Roballo                    | Reprovação. Adolescente. Vulnerabilidade social. Juventudes. Evasão escolar. Pedagogia Escolar. |
| JAKELINE KERLLY SANTOS GUIMARÃES; PATRÍCIA SANTOS BENEVENUTE | A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO EM ESCOLA DE VULNERABILIDADE SOCIAL: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS E FAMÍLIAS   | Profa. Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo | Escola pública. Vulnerabilidade social. Ensino Fundamental. Transição.                          |
| THAIS CAROLINE GRAFF   | AFINAL, O QUE FICOU DO CURSO?  | Profa. Dra. Tania Stoltz                          | Afetividade. Ensino Superior. Satisfação Acadêmica.   |
| PAULA BEATRIZ DE ANDRADE SHILEID                             | ANÁLISE DE PESQUISAS QUE TRATAM DA DANÇA NO PROCESSO FORMATIVO DA CRIANÇA  | Profa. Dra. Luciane Paiva Alves de Oliveira       | dança; corpo; infância; educação; educação dos sentidos.  |
| FABIANE PINHELLI   | ANÁLISES COMPARADAS DO CONSELHO ESCOLAR EM PAÍSES DA AMÉRICA   | Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza                 | Políticas Educacionais; Gestão Escolar; Conselho Escolar; Estudos Comparados;                   |
| ANA CAROLINA PICUSSA TOMIO                                   | ANÁLISES SOBRE O PROGRAMA TRANSFORMANDO  | Profa. Dra. Thais Carvalho                        | Alfabetização; Programa "Transformando Realidades:  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | REALIDADES:<br>EQUIDADE NA<br>EDUCAÇÃO – EM<br>FOCO AS<br>VIVÊNCIAS DE UMA<br>TURMA DO 2o ANO<br>DO APOIO<br>PEDAGÓGICO  |   | Equidade na<br>Educação”;<br>Estratégias<br>metodológicas.  |
| RENATA KELLY<br>NEGOSEK                                | APLICAÇÃO DE UM<br>PROGRAMA DE<br>COMUNICAÇÃO<br>ALTERNATIVA<br>AUMENTATIVA A<br>UMA CRIANÇA COM<br>AUTISMO EM UM<br>CENTRO DE<br><br>ATENDIMENTO<br>ESPECIALIZADO | Profa. Dra. Iasmin<br>Zanchi Boueri                     | Sistema de<br>Comunicação por<br>Troca de Figuras.<br>Transtorno do<br>Espectro Autista.<br>Avaliação e ensino.<br>Atendimento<br>Educativo<br>Especializado. |
| MARIA ISABEL<br>SCHMIDT                                | AS PREFERÊNCIAS<br>DE LEITURA<br>ACADÊMICA ENTRE<br>UNIVERSITÁRIOS<br>EM<br>RELAÇÃO À<br>LEITURA FÍSICA E<br>EM DISPOSITIVOS<br>DIGITAIS                           | Prof. Dr. Leandro<br>Kruszielski                        | Hábitos de Leitura.<br>Estudantes. Educação<br>Superior.  |
| RAFAELLA<br>RIESEMBERG                                 | ASSOCIAÇÃO<br>MONTESSORI DO<br>BRASIL- SEÇÃO<br>PARANÁ:<br>CIRCULAÇÃO E<br>DEBATES NOS<br>JORNAIS<br>PARANAENSES NA<br>DÉCADA DE 1950                              | Profa. Dra. Gizele de<br>Souza                          | Associação<br>Montessori do Brasil.<br>Associação<br>Montessori Paraná.<br>Maria Montessori.  |
| JÉSSICA WOLCK  | AVALIAÇÃO DA<br>EDUCAÇÃO<br>INFANTIL: A<br>IMPORTÂNCIA DE<br>UMA AVALIAÇÃO DE<br>QUALIDADE<br>NO PROCESSO<br>ENSINO-<br>APRENDIZAGEM                               | Prof. Dr. Odilon Carlos<br>Nunes                        | Criança. Infância.<br>Ensino-aprendizagem.<br>Avaliação<br>mediadora.<br>Instrumentos<br>avaliativos.   |
| ANA BEATRIZ LEAL<br>CAROLINE TIBORSKI<br>LISE          | AVALIAÇÃO SOB<br>UMA PERSPECTIVA<br>EQUÂNIME: O QUE<br>DIZEM OS<br>ALUNOS DO 5o ANO<br>DO ENSINO<br>FUNDAMENTAL  | Profa. Dra.<br>Roberlayne de Oliveira<br>Borges Roballo | Avaliação. Contextos<br>vulneráveis.<br>Equânimes. Roda de<br>conversa. Crianças.   |
| MILENA KULIK<br>THAMIRES<br>CRISTIANE DO<br>NASCIMENTO | BULLYING NO<br>CONTEXTO<br>ESCOLAR:<br>DESAFIOS E<br>PERSPECTIVAS  | Prof. Dr. Josafá<br>Moreira Cunha                       | bullying; interações;<br>medidas de<br>intervenção; instituição<br>escolar.   |

|   |  |                                      |   |
|---|--|--------------------------------------|---|
| JÉSSICA APARECIDA DE SOUZA<br>JULIANE CRISTINA OLIVEIRA ALVES | “CAIXA DOS SONHOS” ACT - PROGRAMA DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA: ANÁLISE COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.            | Profa. Dra. Gabriela I. Reyes Ormeño | violência; ACT; desenvolvimento infantil; práticas pedagógicas; rede de apoio.          |
| CASSIANA CORDEIRO DE OLIVEIRA DA COSTA                        | COMO A E.M. PILARZINHO MELHOROU O DESEMPENHO ESCOLAR DOS SEUS ALUNOS DIANTE DA VULNERABILIDADE SOCIAL DA COMUNIDADE. | Prof. Dr. Roberto Filizola           | Escola Municipal Pilarzinho, Comunidade, Vulnerabilidade Social, Desempenho escolar.    |
| HANNAH KATHRYN LUCAS  | COMPREENSÃO LEITORA NA LEITURA EM PAPEL E EM DISPOSITIVOS DIGITAIS EM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA                        | Prof. Dr. Leandro Kruszielski        | Leitura. Tecnologia. Estudantes Universitários. Compreensão da Leitura.                 |
| GABRIELE FERREIRA BARBOSA                                     | CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ  | Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza    | Condições de Qualidade. Ensino Fundamental. Políticas Educacionais.                     |
| FERNANDA DO NASCIMENTO ANTONINI                               | CRIANÇAS COM DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS E PAIS QUE FREQUENTAM O PROGRAMA ACT PARA EDUCAR EM AMBIENTES SEGUROS      | Profa. Dra. Gabriela I. Reyes Ormeño | Maus-tratos 1. Prevenção 2. Dificuldades das Crianças 3. Estilos Parentais 4.           |
| SHEILA HAHNER   | CONDIÇÕES DE QUALIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: UM OLHAR SOBRE O SERTÃO DO PIAUÍ  | Profa. Dra. Gabriela Schneider       | 1. Políticas Educacionais. 2. Condições de qualidade 3. Sertão/semiárido 4. Piauí       |
| AGATHA FRANCINE DE OLIVEIRA                                   | CRIANÇAS QUE VISITAM PAI OU MÃE ENCARCERADOS: DESCRIÇÃO DO DIA DA VISITA   | Profa. Dra. Gabriela Reyes Ormeno    | Filhos de encarcerados. Fatores de risco e proteção. Pais ou mães encarceradas. Visitas |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| MARIANA APARECIDA NOVAKI FARIAS                        | DO FÓRUM EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA AO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO   | Profa. Dra. Andréa do Rocio Caldas        | escola pública; fórum em defesa da escola pública; fórum estadual de educação.                  |
| MIRIAN DOS SANTOS MARIANO; SARA REIS CORDEIRO          | DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS EM UMA PERSPECTIVA MONTESSORIANA   | Profa. Dra. Ettiène Guérios               | Docência em matemática; Método Montessoriano; lúdico matemático; jogos.                         |
| SUELEN SIMÕES GAZZOTTO DE SOUZA                        | EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO E MOBILIDADE URBANA: ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NÃO ESCOLAR, AÇÃO SOCIAL E CIDADÃ  | Prof. Dra. Andrea Bezerra Cordeiro        | Educação para o trânsito. Pedagogo não-escolar. Educador social. Mobilidade urbana. Cidadania.  |
| JOSIANE PADILHA SCHIAVO                                | EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA PARA ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -TEA   | Profa. Dra. Maria de Fátima Minetto       | Autismo. Inclusão. Família. Professor. Escola.  |
| GABRIELA PEREIRA NEGRI                                 | EFEITOS DA MEDITAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA   | Prof. Dr. Leandro Kruszielski             | 1. Meditação 2. Mindfulness 3. Atenção- Plena 4. Escola   |
| DAYANE THAYS ELIAS; ELISANGELA GOMES DE SOUZA DE PAULA | ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICO-SOCIAIS ADOTADOS PELA REDE DE PROTEÇÃO GOVERNAMENTAL EM ATENÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA O ENFRENTAMENTO DO ABANDONO ESCOLAR: DIÁLOGOS COM A REDE DA REGIONAL CAJURU DO MUNICÍPIO DE CURITIBA | Profa. Dra. Eliane Cleonice Alves Precoma |   |
| VANESSA DE OLIVEIRA GODOY                              | ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES DO  | Profa. Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves     | Ensino de História Local. Ensino de História. Identidade. Consciência histórica. Anos Iniciais. |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | MUNICÍPIO DE CURITIBA.  |  |  |
| ISABELA LUISA BATISTA DE PAULA                               | ENTRE CAMBALHOTAS, MALABARES E PALHAÇADAS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO EIXO LINGUAGEM MOVIMENTO  | Prof. Dr. Sergio Roberto Chaves Junior         | Linguagem Movimento. Circo. Educação Infantil. Imaginação.   |
| ANDREIA CRISTINE PEREIRA DO PRADO;<br>RENATA ANTUNES TEODORO | EVASÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA EM TESES E DISSERTAÇÕES  | Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas | Eja e Evasão Escolar, Significados Da EJA, Pesquisa Documental, Revisão Bibliográfica.             |
| NAYARA MESQUITA ANDRADE                                      | EQUIPAMENTOS URBANOS DO ESTADO E OFERTA EDUCACIONAL: O CASO DE 5 ESCOLAS NA REGIONAL CIC  | Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz   | Desempenho escolar, políticas públicas, equipamentos urbanos, IDEB, políticas educacionais.        |
| MARIANA IURK PITELA; VITORIA QUEARIS DE ALMEIDA              | ESCOLAS INOVADORAS: CONCEITO E ESTUDO DE CASO   | Profa. Dra. Tania Stoltz                       | Escolas Alternativas. Escolas Inovadoras. Personalização da aprendizagem. Metodologia de projetos. |
| BRUNO ROSSI RODRIGUES  | “FACILITAR AOS POBRESINHOS O MATERIAL INDISPENSÁVEL PARA QUE POSSAM ELES RECEBER OS BENEFÍCIOS INAPRECIÁVEIS DA INSTRUÇÃO”: A CONSTITUIÇÃO DAS CAIXAS ESCOLARES NO PARANÁ (1892 – 1928) | Profa. Dra. Gizele de Souza                    | Caixa Escolar. Caisse des Écoles. Assistência à infância.  |
| ANA CAROLINA PINTO; HERICA APARECIDA NICACIO                 | FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISES DA REDE MUNICIPAL DE   | Profa. Dra. Thaís Regina de Carvalho           | Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada; Professores.                                    |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | ENSINO DE CURITIBA-PR  |  |   |
| SANCIARAY YARHA SILVA DA ROSA                                  | INTELECTUAIS NEGRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR: TRAJETÓRIAS E RESISTÊNCIAS.   | Profa. Dra. Carolina dos Anjos de Borba  | intelectuais, mulheres negras, universidade.  |
| MARINA ALVES DA MAIA;<br>MARINA DE ARAUJO BARBIERI             | LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DAS PREFERÊNCIAS LITERÁRIAS DE ALUNOS DO 2o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I                     | Profa. Dra. Elisa Maria Dalla-Bona   | Literatura Infantil, Formação de Leitores, Biblioteca escolar, Ensino Fundamental I.                          |
| MIRIAM DUECK SCHLICHTING;<br>NATHÁLIA VIRGINIA DANTAS PIMENTEL | MEDIAÇÃO DO PROFESSOR/BIBLIOTECÁRIO COM ANIMAÇÕES DE LEITURA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA | Profa. Dra. Elisa Maria Dalla-Bona   | Animações de Leitura. Biblioteca escolar. Formação de leitores.   |
| ANNE KAROLINE ROMIG MASSANEIRO;<br>ROBERTA GABRIELA LECY       | MEMÓRIAS MUSICAIS: A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA GESTAÇÃO E PRIMEIRA INFÂNCIA  | Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli.<br>Coorientação: Paula do Amaral Harada. | Bebês. Memórias musicais. Primeira Infância. Música.  |
| PRISCILA LUCIANA DA LUZ  | MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE DAS ATUAIS PROPOSIÇÕES GOVERNAMENTAIS  | Profa. Dra. Rebeca Szczawlinska Muceniecks Ferreira                                      | Métodos de alfabetização. Psicolinguística. Sociolinguística. Política Nacional de Alfabetização. Letramento. |
| JOYCE MARTINS FERREIRA CAMPOS                                  | MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA.                                      | Profa. Dra. Renata Peres Barbosa   | Educação. Teoria Crítica. Escola Sem Partido. Formação. Semiformação. Professor.                              |
| MARIANA DE FREITAS PEREIRA                                     | MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS MATÉRIAS PUBLICADAS NO JORNAL "FOLHA DE S. PAULO" NO ANO DE 2018  | Profa. Dra. Renata Peres Barbosa   | Teoria Crítica; Escola Sem Partido; Folha de S. Paulo.  |
| RAPHAELI VARGAS PAOLESCHI                                      | MULHERES NO CÁRCERE  | Profa. Dra. Luani de Liz Souza   | Aprisionamento de mulheres. Educação em Presídios. História de mulheres no                                    |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | cárcere.   |
| HALYNE CZMOLA DE LIMA                        | MÚSICA TRADICIONAL NO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE: UM ESTUDO DO PNLD 2019 NO ENSINO FUNDAMENTAL I                                   | Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli. Coorientador: Lucas Pitwak Menezes Rosa. | Música Tradicional; Livro Didático de Arte; PNLD, Cultura.   |
| TÂNIA MARA RODRIGUES                         | NEUROCIÊNCIAS, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS   | Profa Dra Sandra Regina Dias da Costa  | Neurociências. Educação Infantil. Desenvolvimento humano. Vygotsky. Primeira Infância.                   |
| VICTÓRIA CECCHI DE OLIVEIRA                  | O ATENDIMENTO EM SALAS DE RECURSOS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: UM ESTUDO DE CASO. | Profa. Dra. Tania Stoltz.  | Altas Habilidades/Superdotação; Sala de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado. |
| LORIANI MILÃO KOCH DE PAIVA                  | O BRINCAR COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: O QUE AS PROFESSORAS DOS CMEIS DE CURITIBA TÊM A DIZER?                                    | Prof. Dra. Leziany Silveira Daniel   | Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento. Papel do professor.   |
| JOANA ASALIN DA SILVA VALLOTO                | O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR DE 1996: DISCUTINDO A DOCÊNCIA   | Profa. Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves  | Curso de Pedagogia, Docência, Formação de Professores, Pedagogia na UFPR.                                |
| CLEVERSON JOSE DOS SANTOS                    | O GT ENSINO MÉDIO DO CONSED COMO ARTICULADOR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DA LEI Nº 13.415/2017         | Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva  | CONSED. GT Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Burocracia Implementadora.                             |
| DAYANE LETICIA CIT DE MELO                   | O IMPACTO DA DESNUTRIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOLÓGICO DA CRIANÇA  | Profa. Dra. Sandra Regina D. da Costa  | Desenvolvimento infantil. Nutrição. Neurociência.  |
| EVELYN KOWALSKI BOLETI; RITA DE CASSIA TINTE | O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO :   | Profa. Dra. Sandra Regina Dias da Costa  | Vigotski. Funções Executivas. Extensão. Formação de professores. Pedagogia                               |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO  |  |  |
| ANA CAROLINA AFONSO BORN                  | O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE A QUESTÃO DA INDISCIPLINA ESCOLAR NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO   | Profa. Dra. Léia Hegeto                        | Pedagogo. Ensino Médio. Indisciplina. Diálogo.   |
| BEATRIZ FERREIRA DE BAIRROS               | O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO  | Prof. Dr. Odilon Carlos Nunes                  | Avaliação, aprendizagem, dificuldade, aluno, professor.  |
| JOSIANE MOREIRA PIRES                     | O PROCESSO DE INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA ABORDAGEM EM DIRETRIZES: EM FOCO AS CAPITAIS DA REGIÃO SUL                                   | Prof. Dra. Thaís Regina de Carvalho            | Crianças. Educação Infantil. Inserção. Documentos  |
| ANA TERRA MENEZES                         | O PROFESSOR E O PEDAGOGO COMO SUJEITOS CRIATIVOS   | Profa. Dra. Tania Stoltz                       | criatividade. professor criativo. pedagogo criativo. criatividade na escola. criatividade docente.     |
| ANA C. CAVALCANTI                         | OBJETO SONORO E MÚSICA CONCRETA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR (ANOS INICIAIS ENS. FUNDAMENTAL) – ESTUDO DE CASOS | Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli | Criação musical. Experiência musical. Desenho e representação musical. Música concreta. Objeto sonoro. |
| FERNANDA NEVES STEFFEN                    | OS CONFLITOS DE GESTÃO EDUCACIONAL NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  | Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza.             | gestão educacional. gestão democrática. educação infantil.   |
| LETÍCIA MARQUES BORGES VILELA DE CARVALHO | OVIDE DECROLY E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UM INVENTÁRIO NA IMPRENSA BRASILEIRA   | Profa. Dra. Gizele de Souza                    | Jean Ovide Decroly. Educação da Infância. Imprensa Periódica Brasileira.                               |
| ANA CAROLINE IRINEU                       | PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO CONTEXTO DE UMA CRECHE PÚBLICA EM CURITIBA   | Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho    | Educação Infantil; Participação Infantil; Crianças bem pequenas; Bebês; Sociologia da Infância.        |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| BRUNA MILANI MARTINS                                | PEDAGOGO ESCOLAR: IDENTIDADE E FUNÇÃO   | Profa. Dra. Andrea do Rocio Caldas                           | Pedagogo escolar, pedagogia, formação de pedagogos, função do pedagogo, teoria e prática.   |
| KARINA MODROW CARDOSO                               | POLÍTICAS DE EXPANSÃO PARA O ATENDIMENTO EM CRECHE NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA                                  | Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho                  | Creche; Desigualdade de Acesso; Expansão de Vagas; Curitiba.  |
| FRANCIELE CRISTINA OTTO                             | PROFESSOR/PEDAGOGO COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO  | Profa. Dra. Sandra Regina Dias da Costa                      | Deficiência; Inclusão; Mercado de Trabalho; Professor/Pedagogo.   |
| SILVANA REGINA CAVICHIOLO                           | PROFESSORES QUE LIDAM COM CRIANÇAS EM RISCO: DESCRIÇÃO DE SUAS REFLEXÕES SOBRE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA              | Profa. Dra. Gabriela Isabel Reyes Ormeño                     | Professores. Prevenção da violência. Violência. Programa de intervenção   |
| LETÍCIA PEDROSO BORDINHÃO                           | PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE O QUE FALAMOS? – DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS ÀS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS       | Profa. Dra. Leziany Silveira Daniel                          | Protagonismo. Participação de crianças. Educação Infantil. Estudos da Infância. Visibilidade da criança na Educação Infantil. Práticas pedagógicas. |
| SABRINA KAREN FRESCHI;<br>VITOR ATSUSHI NOZAKI YANO | A CONFIGURAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM UMA OCUPAÇÃO VERTICAL NA CIDADE DE SÃO PAULO - O QUE ELAS TÊM A NOS CONTAR | Prof. Dr. Alysson Aquino                                     | Ocupação, infância, juventude, MSTRU  |
| GESSICA GASPAR                                      | QUEM SERÃO OS ELEITOS? MÉRITO, DESIGUALDADES E REPRODUÇÃO SOCIAL NAS EXPECTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR              | Profa. Dra. Valeria Floriano Machado                         | Reprodução Social. Desigualdades. Mérito. Juventudes.   |
| PATRICIA MARIA SIQUEIRA DE OLIVEIRA                 | RELIGIÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: imbricações entre licenciandos da UFPR   | Profa. Dra. Adriane Knoblauch e Luana Lopes (co-orientadora) | Formação docente; Religião; Habitus.  |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| GABRIELA FERNANDA ROCHA CORRÊA                          | SAÚDE DO DOCENTE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA  | Profa. Dra. Dulce Dirclair Huf Bais    | Educação. Saúde. Esgotamento Profissional.  |
| MARIANA LUCIO BETIATO                                   | SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO INFLUÊNCIA DO IDEB NO COTIDIANO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CURITIBA: REFLEXÃO DA TEORIA À PRÁTICA         | Prof. Dr. Odilon Carlos Nunes          | Ideb, Sistema de Avaliação da Educação, Processo de Ensino e Aprendizagem, Fatores Internos e Externos. |
| FLORIZA AMARO DA SILVA CORRÊA                           | TRAJETÓRIAS DE ALUNOS EGRESSOS DA EJA NA UNIVERSIDADE  | Prof. Dra. Thaís Regina de Carvalho    | Alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos; Graduação; Trajetórias.                                |
| VERÔNICA DE JESUS DA SILVA                              | TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (EJA)   | Prof. Dra. Thaís Regina de Carvalho    | Educação de Jovens e Adultos – Sujeitos – Trajetórias   |
| MARINA LUIZA IVANOWSKI CECCON; MAYARA KAROLYNE TEIXEIRA | UM ESTUDO DE REVISÃO TEÓRICA ACERCA DO USO DE TECNOLOGIAS NA EJA   | Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas | Educação de jovens e adultos (EJA), tecnologia, educação.   |
| JULY BEATRIZ RENGEL PERLY                               | UM ESTUDO SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DAS VOZES DA ESCOLA   | Profa. Dra. Renata Peres Barbosa       | Formação. Cultura. Teoria crítica da Sociedade.   |
| GISLAINE TALISIN DE SOUZA DE OLIVEIRA                   | UM LUGAR PARA A TEORIA CHOMSKYANA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO  | Profa. Dra. Suzete P. Bornatto         | gramática gerativa; aspecto criativo da linguagem; formação do pedagogo.                                |
| AIMÉE GABRIELE DO NASCIMENTO                            | UM OLHAR PEDAGÓGICO PARA A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E OS COLÉGIOS DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE PERCEPÇÕES E DIFERENÇAS            | Profa Dra. Luani de Liz Souza          | Orientação Profissional; Pedagogo; Ensino Médio; Juventude.   |
| EMILENE HELOÍSA RAMIRES                                 | UMA REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DOS DESCENDENTES DO POVO DE ISRAEL, OS CRISTÃOS-NOVOS NA HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL E A RELAÇÃO COM O | Profa. Dra. Ana Cláudia Urban          | História e ensino. Currículo dos Anos Iniciais. Cristãos-Novos. Educação brasileira.                    |

|                    |  |  |   |
|--------------------|--|--|---|
|                    | CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA PARA OS CICLOS I E II. |  |   |
| JÚLIA BORIÇA ALVES | VIDA E ESCOLA: AS NARRATIVAS DE DOIS JOVENS TRANS                          | Profa. Dra. Lucimar Dias<br>Coorientadora: Profa. Dra. Megg Rayara Gomes de Oliveira | Transexualidade.<br>Relações de gênero.<br>Escola. Narrativas |

## ANEXO 1 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS EVIDENCIADAS PELOS TCCs ANALISADOS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação: À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa; O que significa elaborar o passado; Educação após Auschwitz; Educação - Para quê?; A educação contra a barbárie; **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. Tradução Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: PUCCI, ZUIN & LASTÓRIA (orgs). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ALMEIDA, G. F. de. **Para onde caminham as escolas?** [s.l.] Universidade de Brasília/UnB, 2014.

ALMEIDA, S. G. de. **Projeto Âncora**: Uma perspectiva de educação para a integralidade humana. [s.l.] Universidade de Brasília/UnB, 2017.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar para aprender os bons usos da avaliação. In: AFONSO, A. J. **Avaliação na educação**. Et al. Melo. M. M, (Org.). Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 23-31.

ARANTES, A. P. P; GEBRAN, R. A. O Curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Revista HOLOS**, ano 30, vol.6. dez/2014.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 4 ed.,1981.

ARRUDA JÚNIOR, G. F. de. O fracasso do behaviorismo linguístico. **Ágora Filosófica**, ano 15, n. 1, jan./jun. 2015. Universidade Católica de Pernambuco.

BARRERA, T. G. da S. O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI. 276 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Feusp, São Paulo, 2016.

BARRETO, D. **Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. 217 f. Dissertação (Mestre em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BICCAS, S. M.; FREITAS, C. M. **História social da educação no Brasil (1929-1996)**. São Paulo: Cortez, 3 ed., 2009. p. 11-347.

BLOOM, B. S.; HASTING, T. e MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

BOCK, S. D. **Orientação profissional: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem socio-histórica.** 2001. 209p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253384>>. Acesso em: 27 set. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES NETO, J. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. **Introdução à linguística.** Vol. 3: Fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento.** Campinas, Papyrus, 2 ed. 1996.

CARNEIRO, P. L. A hipótese inatista de aquisição da linguagem em perspectiva: aspectos realçados e encobertos. **DLCV**, João Pessoa, v.7, n.1, p.57-68, jan./jun., 2010.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade.** São Paulo: ano XXIII, n. 78, p. 57-75, abril 2002.

COSENZA, R. M. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre, Artmed, 2011.

COSTA, A. B.; ZALTOWSKI, A. P. C. Manual de produção científica [recurso eletrônico] / Organizadores, KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HONDENDORFF, J. V. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre, Penso, 2014. Disponível em: [https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos\\_cientificos18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf](https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf), acessado em 23/05/2019.

CRAVEIRO, C.; NEVES, I.; PEQUITO, P. - O projecto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro. **Saber (e) Educar.** n. 2, 1997, p. 77-82

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov., 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/785>. Acesso em: 20 out. 2019.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sociocultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L.; (orgs.) **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais.** Apresentação e comentários de Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2015.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano. In:\_\_\_\_\_. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 4 ed., 2003. p. 7-27.

ESTEBAN, M. T. **O que Sabe quem Erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 3 ed. 2002.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. **Vigotski e a Inclusão: contribuições ao contexto educacional.** Denise de Camargo e Paula Maria Ferreira de Faria (Org). Curitiba, Travessa de Editores, 2018.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31 ed., 2001.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História Social da educação.** São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n.27, p. 97-114, jan./jun., 2003.

GUANAIS, S. G. AULA DE MIM: **A Linguagem Corporal na Educação Infantil e o protagonismo da criança no ensino de Dança.** 165 f. Dissertação (Mestre em Artes) - Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, C, M. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, n. 14, p. 108-131, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto alegre: Educação & Realidade, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. As charadas da avaliação. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Mediação. Porto Alegre, 34 ed., 2018. p. 39-59.

ISAIA, S. M. de A. Fundamentos psicológicos da educação: uma leitura vygotskiana e riegliana. **Perspectiva.** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 111 – 124, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/584>>, acesso em ago./2019.

IWAYA, M. **Palácio de instrução:** representação sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2001.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Departamento de Educação da PUC,** Rio de Janeiro, p.15-35, dez. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos:** desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, Rio de Janeiro, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas: Autores Associados, 2001.

LACERDA, I. Linguagem e realidade: do signo ao discurso. 2001. 232f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

LEINEKER, M. S. L.; ABREU, C. B. M. A Educação do Campo e os Textos Constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934, SEMINÁRIO DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Curitiba, p. 1- 13, 2012, **Anais....** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79> . Acesso em 20 jul. 2019.

LEMLE, M. A derrocada do behaviorismo. **Fórum de Ciência e Cultura.** Curso de Extensão “Ideias Seminais em Linguagem e Cognição”. Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, out./nov., 2001.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade,** ano xx. n. 68, p. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de Organização e Gestão da Escola In: LIBÂNEO J. C. **Organização e Gestão da Escola** – teoria e prática. Goiânia, Alternativa, 4 ed., 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 12 ed. 2005.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, no 68, dez., 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Editora Cortês, 8 ed., 2005.

LUCKESI, C. C. A aprendizagem da avaliação. In:\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 22 ed., 2011. p.27-32.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 19 ed. 2008.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na escola e a Questão das Representações Sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez., 2002. ISSN 1517-1949. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2 ed. 2013.

MAAR, W. Educação e Emancipação. In:\_\_\_\_. **A guisa da introdução: Adorno e a experiência formativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996 p. 11-28.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MARQUES, I. A. Dançando na Escola. **Motriz**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun., 1997.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 6 ed., 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1994.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NOGARO, A; BATTESTIN, C. Sentidos e Contornos da Inovação na Educação. **HOLOS**, Rio Grande do Sul, ano 32, v. 2, p. 357-372, 8 mar. 2016.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação De Pierre Bourdieu: Limites E Contribuições. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Ano XXIII, n. 78, P. 15-36, Abril 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun., 1999.

OLIVEIRA, L. P. A. de. A ambivalência da educação dos sentidos no processo de escolarização. **Educere** XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR, ed. 2176-1396, p. 20717-20733, 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. de R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. Título original: Le jugement moral chez l'enfant, 1932.

PIAGET, J.; VYGOTSKY, L. S. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky**. E Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1988.

PIMENTA, S. G. **Pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 4 ed., 2002.

PINZAN, L. T. M.; MACCARINI, N. B. B.; MARTELLI, A. C. O Pedagogo numa Perspectiva de Trabalho Coletivo na Organização Escolar. **ANALECTA**, Guarapuava-PR, v. 4, no 1, p. 19-28, jan/jun., 2003. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia2/apedagogotrabolet.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/apedagogotrabolet.pdf)> Acesso em: out/2019.

PONZIO, A. **Linguística chomskyana e ideologia social**. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. 323p.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1996.

QUIROGA, A. M. **Jovens e Juventudes**. João Pessoa: Editora Universitária PPGS/UFPB, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, Autores Associados, 42 ed., 2012

SAVIANI, D. O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: Perspectiva Histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, [online]. 2004, vol.14, n.28, p.113-124.

SCHILLING, F.; ANGELUCCI, C. B. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, v. 46, n. 161, p.694-715, 2016. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00694.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00694.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e Identidade**. Campinas, Autores Associados, 2 ed., 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**; 3 ed., 1999.

SOUZA, R. F. D. **Escola e Currículo**. Curitiba: Iesde Brasil, 2008.

TEIXEIRA, A. V. A equidade na filosofia do direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. **Revista Espaço Acadêmico**, v.11, n. 128, p. 88-92, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/132468514>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

VASCONCELLOS, C. d S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 4a Edição. São Paulo: editora Liberdade, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. Finalidade da avaliação. In: Avaliação: **Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Liberdade, 22 ed., 2008. p. 53-61.

VEIGA, C. G. Discriminação Social e Desigualdade Escolar na História Política da Educação Brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **Revista História da Educação**, v. 21, n. 53, set./dez. 2010

VEIGA, G. C. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **Hist. educ.** UFMG, Minas Gerais, v. 21, n.53, p.158-181, dez., 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2236-34592017000300158&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2236-34592017000300158&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 03 jun. 2019.

VIANA, D. C. **Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância** 211f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

VIEIRA, C. E. O Movimento da Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 53-73, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Michael Cole et al. (Org.) 7a ed. – São Paulo, SP, Martins Fontes, 2007.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZANARDI, T. A. C. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire. Ensaio apresentado na 36a Reunião Nacional da ANPEd, 29 set. a 02 out., Goiânia-GO, 2013, **Anais...** Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt12\\_trabalhos\\_pdfs/gt12\\_3206\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_3206_texto.pdf)> Acesso em: 23 nov. 2019.