

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PEDAGOGIA/PEDAGOGO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DAS
UNIVERSIDADES DO PARANÁ DE 2000 A 2014: REFLEXÕES PRELIMINARES.**

MARILIA MARIA MONTIEL COUTINHO

CASCADEL, PR
2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PEDAGOGIA/PEDAGOGO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DAS
UNIVERSIDADES DO PARANÁ DE 2000 A 2014: REFLEXÕES PRELIMINARES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Sociedade Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

CASCADEL, PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C897p

Coutinho, Marília Maria Montiel

Pedagogia/pedagogo nas produções acadêmicas das universidades do Paraná de 2000 a 2014: reflexões preliminares. / Marília Maria Montiel Coutinho.— Cascavel, 2015.

88 p.

Orientador: Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Estado da arte. 2. Produções acadêmicas. 3. Pedagogia. 4. Pedagogo. 5. Coordenador pedagógico de escola. I. Estrada, Adrian Alvarez. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 370

CIP-NBR 12899

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PEDAGOGIA/PEDAGOGO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DAS
UNIVERSIDADES DO PARANÁ DE 2000 A 2014: REFLEXÕES PRELIMINARES

Autora: Marília Maria Montiel Coutinho
Orientador: Adrian Alvarez Estrada

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por *Marília Maria Montiel Coutinho* aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.

Data: 28/08/2015

Assinatura: _____
(orientador)

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Elma Julia Gonçalves de Carvalho

Prof. Dr. Paulino José Orso

Prof. Dr. João Batista Zanardini

Dedico esta dissertação às minhas filhas Julia e Ana Clara, à minha mãe Iracema e à minha família por me apoiar em todos os momentos de estudo e pelo incentivo constante.

Ao meu orientador Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada, por toda paciência, dedicação e zelo nas orientações.

Muito obrigada a todos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por seu Amor, a Jesus que me dá a Vida e ao Espírito Santo.

Ao Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada, que desde o início do Mestrado acreditou que seria possível me orientar e com todos os meus limites não deixou de acreditar realizando as orientações necessárias sem as quais não seria possível chegar aqui.

Aos professores da Unioeste que desde a graduação me instigaram à pesquisa e em especial o Prof. Doutor Paulino José Orso.

Aos Membros da Banca de Defesa e especialmente a Professora Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (UEM) por deslocar-se de sua cidade e me honrar com suas contribuições.

Aos professores do Mestrado em Educação que gentilmente colaboraram em suas aulas esclarecendo as dúvidas e socializando conhecimentos.

À amizade da querida Elizangela Carozzi e principalmente suas palavras de incentivo que me fizeram retomar o fôlego.

E por fim, ao Paulo e Marlowa, irmão e cunhada, que passaram alguns dias com minhas filhas para que eu pudesse realizar leituras. Serei sempre grata

COUTINHO, Marília Maria Montiel. **Pedagogia/Pedagogo nas produções acadêmicas das Universidades do Paraná de 2000 a 2014: reflexões preliminares**. 2015. 88p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é realizar um levantamento sobre as produções acadêmicas (dissertações e teses) que analisam a função de coordenador pedagógico de escola. Os dados coletados referem-se a produções acadêmicas (dissertações e teses) disponíveis no acervo digital dos sites dos programas de pós-graduação em educação das Universidades do Paraná, realizadas no período de 2000 a 2014. Tem-se como objeto deste trabalho, as pesquisas que apresentam como objeto central a pedagogia (ciência da educação) ou o pedagogo, para respondermos ao questionamento central desta pesquisa: Quais são as produções *stricto sensu* disponíveis que falam da função de coordenador pedagógico de escola? Quais as produções sobre Pedagogia e Pedagogo e a quais temas estão relacionadas? Para tanto, realizamos levantamento bibliográfico sobre a ciência da Pedagogia e o histórico do curso de pedagogia no primeiro capítulo, pois inicialmente a pesquisa se propunha a responder as questões relacionadas à função do Coordenador Pedagógico da Escola da Rede Pública de Ensino em Cascavel. Posteriormente redimensionamos nossa pesquisa para as produções acadêmicas, e este levantamento bibliográfico permanece em nosso trabalho dada sua pertinência. No segundo capítulo apresentamos uma síntese da metodologia de pesquisa “estado da arte” segundo os autores FERREIRA (2002) e COSTA, SILVA e CARVALHO (2014). Verificamos que a temática pedagogia/pedagogo está presente nas produções de mestrados e doutorados, sendo que a concentração maior ocorre nas produções acadêmicas de mestrado. No entanto, observamos que embora tenhamos produções em diferentes períodos nas universidades do Paraná, notamos que a porcentagem destas em relação à totalidade de produções ainda é baixa, dada a importância da pesquisa e das reflexões que nos permitem, sem dúvida avançarmos em nossa práxis pedagógica. Os temas presentes nos títulos destas produções, bem como nos resumos e nas introduções, estão relacionados ao curso de pedagogia, formação do pedagogo e pedagogia histórico-crítica, dentre outros. Constatamos também, temáticas mais recorrentes em determinadas instituições, como é o caso da pedagogia ligada à teoria de Paulo Freire e à pedagogia histórico-crítica. Sem a pretensão de esgotarmos a temática, nossa pesquisa pretende colaborar em análises e produções que contribuam para melhorar nossa compreensão sobre a Pedagogia e sobre a função do pedagogo.

Palavras-Chave: Estado da arte; Produções acadêmicas; Pedagogia/Pedagogo; Coordenador pedagógico de escola.

COUTINHO, Marília Maria Montiel. **Pedagogy / Pedagogue in academic research of Universities of Paraná from 2000 to 2014: early reflections.** 2015. 88p. Qualification text (Master in Education). Stricto Sensu Post-Graduation Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education. Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel, 2015.

ABSTRACT

The objective of this study is to conduct a survey on the academic production (theses and dissertations) that analyze the pedagogical coordinator of school function. The data collected refer to the academic production (theses and dissertations) available in the digital collection of the websites of the graduate programs in education of the University of Paraná, in the period 2000 to 2014. It has been as an object of this work, research that have as central object pedagogy (science education) or the pedagogue, to answer the central question of this research: What are the strict sense productions available that speak of the pedagogical coordinator of school function? What are the productions of Education and Educator and which topics are related? To this end, we conducted literature on the science of pedagogy and the pedagogy course of history in the first chapter, as initially proposed research is to answer questions related to the role of the Pedagogical Coordinator of the Public Education Network School in Cascavel. Later we remodeled our research to the academic productions, and this literature remains in our work given their relevance. In the second chapter we present an overview of the research methodology "state of art" according to the authors FERREIRA (2002) and COSTA, SILVA and Carvalho (2014). We found that the theme Pedagogy / educator is present in the master's degrees and doctorates productions, with the greatest concentration occurs in academic master's productions. However, we note that although we have productions at different periods in Paraná universities, we note that the percentage of those for the whole of production is still low, given the importance of research and reflections that allow us certainly move forward in our pedagogical praxis . The present topics in the titles of these productions, as well as summaries and the issues are related to the course of pedagogy, teacher training and the historical-critical pedagogy, among others. We also note, most recurrent themes in certain institutions, such as pedagogy linked to the theory of Paulo Freire and the historical-critical pedagogy. With no claim to exhausting the topic, our research aims to collaborate on analysis and products that contribute to improving our understanding of pedagogy and the role of educator.

Keywords: State of the art; Academic productions; Pedagogy / Educator; Pedagogical coordinator of school.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ – 2000/2014.....	58
GRÁFICO 2 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ DE 2005 À 2014.....	59
GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DAS TEMÁTICAS APRESENTADAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.....	60
GRÁFICO 4 - TESES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ DE 2010 À 2014.....	61
GRÁFICO 5 - DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA DE 2007 À 2014.....	62
GRÁFICO 6 - PERCENTUAL DAS TEMÁTICAS APRESENTADAS NAS DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.....	63
GRÁFICO 7 - DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-CAMPUS CASCAVEL DE 2009/ 2014.....	64
GRÁFICO 8 – TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL.....	64
GRÁFICO 9 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA DE 1996 À 2014.....	66
GRÁFICO 10 – TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	66
GRÁFICO 11 – TESES PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA DE 2014 À 2015.....	68
GRÁFICO 12 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO DE 2011 À 2014.....	69
GRÁFICO 13 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ DE 2011 À 2014.....	69
GRÁFICO 14 – TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	70
GRÁFICO 15 – TESES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ DE 2006 À 2014.....	72
GRÁFICO 16 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/PR DE 1994 À 2015.....	73
GRÁFICO 17 – TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/PR.....	74
GRÁFICO 18 – COMPARATIVO DE DISSERTAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS TESES PRODUZIDAS NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA PUC/PR.....	77
GRÁFICO 19 – TESES DEFENDIDAS NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/PR.....	77
GRÁFICO 20 – TEMÁTICAS DAS TESES DEFENDIDAS NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/PR.....	78

GRÁFICO 21 – TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA FACULDADE TUIUTI.....	79
GRÁFICO 22 – TESES DEFENDIDAS NA FACULDADE TUIUTI EM 2014.....	81
GRÁFICO 23 – TEMÁTICAS DAS TESES DEFENDIDAS NA FACULDADE TUIUTI.....	81
GRÁFICO 24 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO EM 2014.....	82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.....	59
QUADRO 2 – TESE DE DOUTORADO QUE ABORDA A TEMÁTICA DO PEDAGOGO COMO OBJETO DE ESTUDO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.....	59
QUADRO 3 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.....	62
QUADRO 4 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL.....	65
QUADRO 5 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	67
QUADRO 6 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	67
QUADRO 7 – TÍTULO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA QUE CONTEMPLA PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE.....	68
QUADRO 8 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	70
QUADRO 9 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS – TESES - QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	72
QUADRO 10 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.....	74
QUADRO 11 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS – TESES - QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.....	78
QUADRO 12 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ.....	78
QUADRO 13 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS – TESES - QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA FACULDADE TUIUTI....	81
QUADRO 14 - TÍTULO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA QUE CONTEMPLA PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO	

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	15
1.A CIÊNCIA DA PEDAGOGIA	15
1.1.HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	26
CAPÍTULO II	49
2.A PESQUISA “ESTADO DA ARTE” E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA EDUCACIONAL.....	49
CAPÍTULO III	57
3.AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES DO PARANÁ.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
BIBLIOGRAFIA	87

INTRODUÇÃO

A educação tem passado nos últimos anos por diversas transformações de ordem organizacional, política, pedagógica e curricular. Diante desse quadro, nosso estudo pretende realizar o levantamento sobre as produções acadêmicas (dissertações e teses) produzidas no período de 2000 a 2014, que analisam a função de coordenador pedagógico de escola nas Universidades do Paraná, no referido período. As Universidades que compõem o universo de pesquisa são aquelas que possuem Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e/ou Doutorado). Optamos por elencar as produções que fazem referência a uma temática mais ampla – sobre Pedagogia (Ciência da Educação) /Pedagogo (função) – para, a partir desse levantamento inicial, mapear os trabalhos que tratam sobre a função do coordenador pedagógico de escola, ou os que mais se aproximam do tema. Para atingirmos esse objetivo realizamos uma pesquisa no acervo digital dos sites dos programas de pós-graduação em educação das universidades do Paraná. A leitura dos resumos destas produções nos permitiu conhecer e identificar quais temas e quantas produções relacionadas a essas temáticas estão disponíveis nos bancos digitais das instituições de ensino superior.

O interesse pelo objeto de estudo e a motivação pela pesquisa surgiu inicialmente com o enfoque sobre a função do coordenador pedagógico de escola e no decorrer do curso de mestrado percebemos a importância em redimensionarmos nossa pesquisa, atendendo as sugestões que enriqueceram nossa caminhada após o exame de qualificação desta pesquisa.

As inquietações advindas de meu trabalho como professora e coordenadora pedagógica de escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, entre os anos de 2008 e 2014, foram uma das motivações que me levaram a apresentar em 2012 o projeto de pesquisa para seleção Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste. Compreendendo que a formação do pedagogo não se esgota na graduação, percebemos que o trabalho com o conhecimento científico requer uma postura política diante das adversidades encontradas no dia-a-dia da sala de aula, visto que muitos alunos vivenciam uma realidade à margem das condições mínimas de sobrevivência.

Assumir a função de coordenadora pedagógica nos impulsionou a pensar como estas dificuldades extrapolam o ambiente da sala de aula e refletem diretamente nos aspectos pertinentes a gestão escolar.

Como um efeito dominó, a escola tenta gerir as diferenças econômicas e sociais que estão presentes na sociedade capitalista e que, sem dificuldade nenhuma, perpassam os muros da escola, que por sua vez, são apenas muros aparentes, por delimitarem somente o espaço físico e não isolar a realidade de fato, tentando tornar todos iguais dentro da escola. Mas, a escola reproduz em seu interior as desigualdades sociais. Os alunos, coordenadores, professores e demais trabalhadores que pertencem à escola estão marcados e constituídos pela sociedade capitalista.

Então, foi a partir desta breve reflexão que sentimos a urgência de compreender, além da graduação, tanto os aspectos pertinentes à profissão quanto os aspectos pertinentes à sociedade e as condições de vida que nos apresenta, pois uma pertence à outra, uma está diretamente relacionada a outra. O mestrado, enquanto possibilidade de continuidade dos estudos nos pareceu não uma solução para a resolução de problemas reais, mas sim, uma possibilidade de avanço que pode possibilitar-nos uma opção política que visa à mudança, bem como uma reflexão sobre demandas do cotidiano escolar que supere a visão cômoda ou que apenas culpabiliza os sujeitos sem analisar com maior profundidade as condições de exploração e desigualdade perante as quais eles e nós profissionais da educação, estamos sujeitos.

Longe de idealizar este estudo, pois reconhecemos que as instituições de ensino superior e o mestrado apresentam limites que não nos permitem conclusões permanentes sobre nosso objeto de estudo, o consideramos um passo, pequeno, mas necessário para superar, primeiramente nossa condição de pedagogos e também, possibilitar para os que entrem em contato com este estudo, reflexões ou novas pesquisas.

É importante mencionar que a partir dos anseios enquanto professora e coordenadora, muitas indagações surgiram em nossa prática, tais como: há meios de encaminhar os alunos para programas e projetos que amenizem suas diferenças econômicas? As diferenças econômicas serão superadas com a aquisição do conhecimento científico? É função da escola, por meio da coordenação, realizar os encaminhamentos que pertencem a outras instituições (postos de saúde, centros de

referências como assistências sociais, conselhos tutelares, agências de emprego...) para apaziguar estas diferenças no interior dela e quais seriam as consequências de sermos meros preenchedores de fichas e solicitações? Quais as consequências de não realizar o encaminhamento para o qual o aluno tem necessidade? Como estamos nos preparando para desempenhar uma função que priorize a aquisição do conhecimento científico e o desenvolvimento pedagógico para os alunos filhos de trabalhadores? Quais seriam nossos estudos ou produções acadêmicas que nos possibilitam uma reflexão mais próxima da superação da realidade e não uma mera reprodução da mesma? E sintetizando todas, talvez a indagação central: Qual é de fato a função do coordenador pedagógico na escola pública? Como já dito nesta Introdução, optamos a partir do exame de qualificação do mestrado, realizar uma pesquisa tipo estado da arte, tomando como ponto de reflexão a última indagação.

O trabalho está organizado em três capítulos. No Capítulo I, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a ciência da Pedagogia e o histórico do curso de pedagogia, para situarmos nosso objeto de pesquisa. No Capítulo II, apresentaremos a metodologia adotada neste trabalho, a pesquisa tipo “estado da arte”, bem como suas contribuições e limites para a comunidade acadêmica, no intuito de compreender o que já se produziu sobre determinado tema. No Capítulo III apresentaremos a análise dos dados coletados durante a pesquisa nos acervos digitais das universidades que possuem programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) na área da educação. Esta pesquisa não tem um caráter meramente quantitativo, e embora façamos menção dos números das produções, nos debruçaremos nos aspectos qualitativos das pesquisas, para respondermos nossa pergunta inicial: existem produções nos programas de pós-graduação das Universidades do Paraná que analisam a função do coordenador pedagógico de escola? Quais os temas privilegiados entre 2000 e 2014 que tratam da temática referente à pedagogia/pedagogo? A temática central enquanto objeto de pesquisa, está vinculada a qual área de atuação? Por fim, nas considerações finais, apresentamos os resultados obtidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO I - A CIÊNCIA DA PEDAGOGIA

Quando faz menção aos aspectos históricos da pedagogia Saviani observa a relação de dependência existente entre pedagogia e educação. A educação é tão autêntica quanto a existência humana e, portanto, não é passível de simplificações. É somente a partir da interação do homem de forma intencional que a educação “[...] vai se constituindo um saber específico que, desde a paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia” (SAVIANI, 2007, p.100).

Ao considerarmos os aspectos históricos não lineares no qual a pedagogia se constitui, devemos observar o vínculo entre esta e a “[...] prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação” (SAVIANI, 2007, p.100).

Ao buscar uma definição que conceituasse a pedagogia, ainda na Grécia, conforme Saviani (2007), atribui-se a ela tanto um significado que a aproximava da filosofia para garantir a “finalidade ética” condutora da “atividade educativa”, quanto um significado próprio da educação, ou seja, “empírico e prático” que estava associado à infância: “[...] entendida como a formação da criança para a vida, reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança” (SAVIANI, 2007, p.100).

Foi no século XVII e com as contribuições de Comênio que a pedagogia combina-se de forma a amenizar sua duplicidade conceitual.

Procedendo como Bacon o fez para as ciências em geral, Comênio procurou equacionar a questão metodológica da pedagogia. Por esse caminho buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios, compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos (SAVIANI, 2007, p.100-101)

A pedagogia como estudo de uma parte do saber humano firma-se na academia “[...] como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais” (SAVIANI, 2007, p.101). Isto somente foi possível a partir do momento em que a conformidade entre “os dois aspectos da tradição pedagógica” consolida-se a partir da contribuição de Herbart para que os “fins da educação” e os “meios educacionais”

respectivamente estejam relacionados com a ética e a psicologia. Gentile a conceitua rejeitando a conformidade defendida por Herbart, rejeitando “o nexos entre ética e psicologia”, com sua base idealista concebe que a pedagogia conforma-se com a filosofia e a resume como “[...] tormento da nossa escola normal que desejaria ser o tormento das universidades e de todos os futuros professores, ensinando-lhes aquilo que não pode ser ensinado”. No campo do idealismo, foi diluída e “[...] considerada como filosofia aplicada identificando-se, pois, com a filosofia educação” (SAVIANI, 2007, p. 101).

Entendendo a educação como o desenvolvimento do próprio espírito e o ensino como teoria em ato, para Gentile o método é o próprio professor, que não pode se sujeitar a nenhuma programação didática: o método não pode ser ensinado (SAVIANI, 2007, p. 101).

O positivismo primeiramente assemelha a pedagogia à prática educativa e concordando com esta definição encontramos Durkheim (1965) definindo-a como uma teoria prática e esta concepção é diferente da que a sociologia da educação se detém: teoria científica. Enquanto a primeira se preocupa com a realização do fenômeno educativo, a segunda se detém no conhecimento do fato educativo. Somente depois o positivismo propõe-se a cunhar à pedagogia uma qualidade científica, sendo que não foi lhe propiciado liberdade científica, submetendo-a as ciências voltadas à prática, ou seja, empírica.

Saviani (2007) aponta que é recente a trajetória da pedagogia em relação a autonomia científica, datando o final dos anos 70, do século XX, como marco em que a pedagogia caminhou de forma que a sua suscetibilidade ameniza-se.

Recentemente, porém, em especial a partir do final dos anos 70 do século XX, a pedagogia enveredou por um caminho de autonomia científica que já não é mais suscetível de maiores contestações, como pode ser atestado por Schmied-Kowarzik, Frabboni e Genovesi. Para Schmied-Kowarzik (1983, p.7), a pedagogia é “justamente uma das ciências práticas mais ricas em tradição” (SAVIANI, 2007, p. 101).

Ainda no século XX, mais precisamente na década de 90, Franco Frabboni colabora para unir a educação e a pedagogia entrelaçados aos novos paradigmas que evidenciam e se propagam nesse período. O status científico da pedagogia é encontrado na produção desenvolvida em parceria com Franca Pinto Minerva (1994,

p.56-107) intitulada *Manuale di pedagogia generale*. E ainda, conforme Saviani (2007), para compreendermos a “Emergência histórico-teórica do conceito de pedagogia” precisa considerar o que Giovanni Genovesi afirma:

A pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios fins e, por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos (GIOVANESI 1999, p.79-80 apud SAVIANI, 2007, p.101).

É tarefa da pedagogia enquanto ciência, proporcionar:

[...] modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (idem, p.98).

Se o conceito de pedagogia foi ganhando um significado mais próximo e coerente, ainda hoje nos debruçamos sobre a discussão principal de sua relação teoria-prática, e é esta a questão essencial na qual nos deteremos, baseando-nos nas análises de Dermeval Saviani. Pedagogia é certamente a teoria da prática educativa e ganha sentido e estabelece-se a partir e em função dela:

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. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2007, p.102).

A atividade educativa é o objetivo da pedagogia existir. Nas ciências humanas encontramos também as demais teorias da educação que se propõem examinar o fenômeno educativo, como: a sociologia da educação, a psicologia da educação, a biologia da educação, a economia e a antropologia da educação. Por ser histórica a pedagogia em diferentes momentos ao longo dos séculos inclinou-se às diferentes concepções. Embora estas concepções surgiram com nuances diferentes elas podem ser divididas em duas tendências:

[...] a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática (SAVIANI, 2007, p.103).

As diferentes formas de expressão das pedagogias que se acomodam no grupo da pedagogia tradicional posicionavam-se em nascente religiosa ou leiga. A pedagogia nova assentava as tendências que “subordinavam a teoria à prática”. Enquanto a primeira detém-se em responder a partir dos métodos de ensino a questão “como ensinar”, a segunda, sob o lema do “aprender a aprender”, preocupava-se em desvendar a pergunta “como aprender”.

Como tendências pedagógicas, elas ocuparam espaços na história em diferentes proporções, no entanto, apesar de cada uma delas ter seu momento de ascensão, uma não excluiu a outra. Se a segunda tendência se evidenciou no século XX, não significa dizermos que a tradicional foi extinguida. As tendências que se opõem disputam de maneira dinâmica a “[...] influência sobre a atividade educativa no interior das escolas” (SAVIANI, 2007, p.103).

As concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio, assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller, desembocavam sempre numa teoria do ensino (SUCHODOLSKI, 1978 apud SAVIANI, 2007, p.103)

A escola, sob a visão da centralidade da instrução, ou seja, formação intelectual, era pensada como um espaço que tem como centro o professor e este deve transmitir a gama de conhecimentos que a humanidade acumulou e aos educandos cabe assimilar os conteúdos. Desta forma a teoria ordenava a prática que era formatada tanto no conteúdo como na maneira de transmissão pelo educador e também na assimilação do aluno. O método intuitivo é a expressão desta tendência que atinge seu ápice na metade do século XIX: esse método, pela exigência do contato direto com os objetos sensíveis, já contém em si o gérmen da nova tendência (SAVIANI, 2007, p. 104).

As teorias da aprendizagem voltadas a responderem a indagação “como

aprender” acreditam ser a escola um espaço onde os alunos devam interagir entre si e com o professor, pois a partir desta visão estes elementos propiciam a construção dos conhecimentos e são sujeitos da própria aprendizagem. Nesta visão o professor acompanha seus alunos e auxilia-os no processo de aprendizagem que estes conquistam. Estas correntes opunham-se às tradicionais pois o aluno está no centro deste processo educativo e sendo os representantes das correntes renovadoras:

[...] seus precursores como Rousseau e também Pestalozzi e Froebel, passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson (Suchodolski, 1978), chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (Snyders, 1978), à pedagogia institucional (Lobrot, 1967; Oury, Vasquez, 1967) e ao construtivismo [...] (SAVIANI, 2007, p.104).

A preferência da prática acima da teoria determina tais pedagogias, sendo que, deve haver total submissão da teoria para com a prática. O que conduz o trabalho pedagógico é a preferência da atividade prática em detrimento da compreensão intelectual, o aspecto psicológico subordina o aspecto lógico e os processos de aprendizagem prevalecem sobre os conteúdos cognitivos. No século XX a hegemonia da tendência estabelece-se sob a configuração da Escola Nova e por ser passível de críticas reacomoda-se em formatos que não atingem suas raízes, o construtivismo é uma das formas em que ela se difunde até hoje.

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação (SAVIANI, 2007, p.104).

A formação docente também é passível de tentativas frustradas de fundamentações teóricas que desejam norteá-las para, em acordo com este contexto, haja êxito no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, Dewey (1979) concebe que, no processo educativo, tanto educador como educando, são detentores de conhecimento e os dois conduzem e são conduzidos no processo de aquisição da instrução:

[...] o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu

papel (DEWEY, 1979, p. 176 apud SAVIANI, 2007, p.105).

Piaget sustenta-se na base filosófica de Kant e aposta no aluno como responsável por sua aprendizagem, para Piaget e para o construtivismo o destaque está no educando que a partir de suas experiências descobre o que é importante para a sua aprendizagem.

Essa ênfase na experiência do aluno instaurado em agente da própria aprendizagem pode ser detectada também em Piaget e no construtivismo, ainda que a matriz filosófica de Dewey, que se reporta a Hegel, seja diferente daquela de Piaget, cuja base é Kant. Para Piaget (1983, p. 39) “uma epistemologia, em conformidade com os dados da psicogênese”, não é empírica, isto é, resultante de observações, nem fundada em formas a priori ou inatas, “mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas”. Assim procedendo ele está, embora por outro caminho, centrando a questão do conhecimento na experiência já existente ou a ser realizada pelo aluno. Em síntese, percebe-se que as duas grandes tendências pedagógicas nos conduzem a uma verdadeira aporia teórica: ambas se revelam coerentes e plausíveis, mas, aparentemente, se excluem mutuamente. Sua penetração nas escolas colocou os professores diante de um dilema prático que é preciso analisar (SAVIANI, 2007, p. 105).

Enquanto a primeira eleva o papel da teoria considerando o professor como detentor do conhecimento e que por conta disso precisa utilizar os procedimentos necessários para garantir a aprendizagem dos seus alunos, a segunda elege a prática e cabe ao aluno aprender a partir dela. É o aluno que tem o interesse daquilo que é relevante aprender e terá o professor apenas que o auxiliar no processo:

Assim esboçado o contraponto entre as duas tendências pedagógicas, vemos que a recorrente presença da oposição entre teoria e prática na educação se manifesta, aí, como contraposição entre professor e aluno (SAVIANI, 2007, p.106).

No processo de ensino e aprendizagem esta discórdia resulta, em muitas vezes, termos professores defendendo a teoria como mais importante e o aluno colocando-se ao lado da prática. Se esta dualidade entre teoria e prática persiste, o que teremos é na verdade um conflito entre professor e aluno. É sabido que no meio termo da questão, não se descarta nem uma nem a outra, revelando a necessidade de compreender-se que “[...] teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico” (SAVIANI, 2007, p.107). Com

estas análises, devemos admitir a impossibilidade de ambas as tendências se revelarem suficientes para a solução de tal conjuntura. O avanço teórico necessário a tal questão é possível por meio da compreensão da necessidade de passarmos da lógica formal a lógica dialética e que se estabelece por meio da linguagem. Sendo a linguagem o elemento que expressa o pensamento, ela não deve ser confundida ou compreendida como reguladora do modo como pensamos.

A lógica formal, enquanto tal, incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, quando o pensamento busca se apropriar da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto, algo complexo que articula elementos opostos. Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado análise (SAVIANI, 2007, p. 107).

Quando nos dispomos a apreender o concreto, compreendendo seus elementos, devemos também refazer o processo de forma inversa. É nesta fase que conseguimos conhecer e desvelar suas relações que antes estavam ocultas pela visão da aparência.

Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. Ora, esse procedimento que nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano foi explicitado sob o nome de lógica dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX (SAVIANI, 2007, p.108).

A lógica dialética possibilita a obtenção mais fidedigna da realidade concreta. Saviani (2007) reforça, constatando que a lógica dialética é a lógica dos conteúdos e a formal das formas, por isso abstrata. Sendo concreta ela mistura-se a formal sendo parte do processo de conhecimento. Há então necessidade de ao considerarmos tais aspectos da dialética, admitirmos a que teoria e prática são inerentes uma à outra:

Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério

de verdade (SAVIANI, 2007, p.108).

Sendo assim, Saviani (2007) nos adverte, de forma sucinta e esclarecedora, a dependência da teoria em relação à prática e ainda constata que ela apenas tem razão de ser quando a prática recorre a ela para solucionar as questões suscitadas na prática. Portanto, seu papel é clarear a prática, deixando-a coerente e mais eficaz. São dependentes entre si, pois se até aqui mencionamos a teoria como reveladora da prática, esta sem a teoria revela-se “tateante” às escuras e com isso deixa de ser elemento da atividade humana.

Diferente das tendências pedagógicas, que apesar de esboçarem coerência, excluía-se uma à outra, teoria e prática, sob a luz da dialética são contrários que se envolvem e ao se envolverem nos direcionam a considerarmos uma unidade entre teoria e prática.

No interior da oposição teoria-prática se insinua a oposição verbalismo-ativismo: o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo; do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria (SAVIANI, 2007, p. 109).

Quando nos atentamos apenas à prática estamos incorrendo no mesmo erro do ativismo e do mesmo modo é quando priorizamos a teoria sem considerarmos a prática, estamos agarrados ao verbalismo.

Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blablablá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (SAVIANI, 2007, p.109).

No processo educativo, este comportamento se manifesta por meio das críticas dos alunos aos professores e seu verbalismo, enquanto que os professores, ao refutarem a defesa da prática engrandecida pelos alunos, denomina-os como ativistas. É nesse momento que verificamos mais uma vez a invalidade das tendências pedagógicas contemporâneas em tentar solucionar o embate tratando de forma excludente teoria e prática. Para propor a unidade entre estes dois polos que se complementam e tornam possível o movimento do trabalho pedagógico é que a pedagogia histórico-crítica se faz necessária.

Nessa nova 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 em que 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. Cabe 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, 2007, p. 110).

Não se nega o caráter polêmico que a pedagogia adquiriu ao longo de sua existência. A disputa pela hegemonia no campo educativo foi responsável por moldar o pensamento pedagógico, penetrando tendências contrapostas.

Pedagogia conservadora versus pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) versus pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária versus pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva versus pedagogia libertadora, pedagogia passiva versus pedagogia ativa, pedagogia da essência versus pedagogia da existência, pedagogia bancária versus pedagogia dialógica, pedagogia teórica versus pedagogia prática, pedagogias do ensino versus pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional versus pedagogia nova (SAVIANI, 2007, p.110).

Nestas disputas cada uma das tendências lança mão de subterfúgios para ganhar campo e diferenciar-se entre si sempre seguindo um caminho que possibilite evidenciar os aspectos considerados relevantes. É tarefa da filosofia da educação diferenciar a linguagem educacional, polindo-a de incertezas e dúvidas e para cumprir esta tarefa a corrente analítica da filosofia da educação tem se debruçado sobre a lógica do discurso pedagógico:

Israel Scheffler, no livro 'A linguagem da educação' examina, além das metáforas educacionais, as definições em educação, os slogans educacionais e explora mais detidamente os vários contextos de uso do verbo ensinar em correlação com o verbo dizer (SAVIANI, 2007, p. 111).

O autor também cita a diferença entre os slogans e as definições utilizadas pelas tendências pedagógicas e define que da mesma maneira como procedem os slogans religiosos e políticos, também os educacionais consistem de espírito partidário. Saviani (2007) destaca de Scheffler uma consideração do autor sobre as

críticas voltadas a um slogan:

Scheffler considera 'ocioso criticar um slogan por inadequação formal ou por inexatidão na transcrição do uso' (p. 46), mas entende haver uma importante analogia entre eles e as definições. Embora os slogans sejam símbolos unificadores de idéias e atitudes, 'com o correr do tempo, entretanto, muitas vezes os slogans passam progressivamente a ser interpretados de maneira mais literal, tanto pelos aderentes como pelos críticos dos movimentos que eles representam' (p. 46-47). Por esse caminho, eles tendem a ser considerados 'como argumentos ou doutrinas literais, e não mais simplesmente como símbolos unificantes' (p. 47) (SAVIANI, 2007, p. 111).

A diferença entre os slogans relacionados à educação é que estes ficam conhecidos entre os educadores de maneira muito rápida, pois suas ideias educacionais em algum momento abandonam a linguagem difícil para adquirir interpretação de fácil compreensão, segundo Scheffler, também neste caso seus agentes não estão ligados a nenhuma doutrina oficial. É impossível o controle de tal processo, mas é "[...] necessária uma crítica dos slogans tanto sob o aspecto literal quanto sob o aspecto prático, devendo as doutrinas originárias ser objeto de uma avaliação independente" (SAVIANI, 2007, p.111).

Os slogans ganham espaço de tal forma, que para exemplificar o autor menciona o considerado líder intelectual do movimento renovador, Dewey, constatando que, mesmo combatendo a maneira superficial de utilização de suas ideias, também elas foram fragmentadas e utilizadas como "slogans para as novas tendências progressistas da educação americana". Eram anteriormente "[...] afirmações sistemáticas, cuidadosamente formuladas e bem especificadas" (SAVIANI, 2007, p.111). Para compreendermos, o autor evidencia no slogan uma intenção de ser, para juntar, unir simpatizantes ao redor de si, como por exemplo difundir uma ideia cuja o centro do processo educativo esteja concentrado na criança.

Em outros termos, partindo da consideração de que as atenções dos educadores haviam se voltado excessivamente para o conteúdo da aprendizagem, deixando em segundo plano as crianças que são, ao fim e ao cabo, a razão de ser do processo educativo, cunhou-se o lema "ensinamos crianças e não matérias". Com isso se procurava alertar os professores para o fato de que sua preocupação principal deve girar em torno dos educandos a partir de cujos interesses o currículo e, portanto, o conteúdo deve ser organizado (SAVIANI,

2007, p.111).

Sob o slogan “ensinamos crianças, não matérias” a Escola Nova combatia a Tradicional. Conforme aponta Saviani (2007), as duas tendências querem demonstrar suas diferenças sendo radicalmente opostas, comportamento este que nos reporta a “teoria da curvatura da vara”. Na “Escola Tradicional, a vara foi entortada para o lado das matérias, na Escola Nova, exercitando a “teoria da curvatura da vara”, buscou curvar a vara para o lado da criança” (SAVIANI, 2007, p.111). Saviani (2007) observa que a Escola Nova não tirou proveito da “curvatura da vara” conforme anunciado por ele em sua obra “Escola e democracia”. Salienta o autor que concluiu desta forma a invalidade das duas tendências em apontar para a pedagogia um caminho coerente.

Essas considerações recomendam que sejamos cautelosos no julgamento das correntes pedagógicas. Não cabe, pois, aderir a elas ou rejeitá-las em função dos slogans por meio dos quais se deu ou vem se dando a sua divulgação. Em suma, se os slogans devem ser criticados tanto sob o aspecto literal como sob o aspecto prático, as “doutrinas originárias” devem ser objeto de uma avaliação independente, isto é, devem ser examinadas sob o ponto de vista de suas definições, de forma serena, obedecendo às exigências da crítica científica (SAVIANI, 2007, p.113).

A seriedade da análise que a pedagogia exige, nos protege dos riscos de apenas considerarmos a aparência desta ou daquela tendência, para que de fato possamos ir além do desejo de colocá-las apenas em evidência. Diante do quadro de apenas polemizar a pedagogia, Saviani (2007) propõe o que Gramsci considerou ser eficaz no combate a polêmica entre as correntes pedagógicas e propõe aos professores que parem de promovê-la.

Penso ser válida essa diretriz para a nossa atuação como docentes do Curso de Pedagogia. Em lugar de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, em especial entre as concepções ditas tradicionais e aquelas renovadas, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo (SAVIANI, 2007, p. 113).

Assim como consideramos as tendências que influenciaram diretamente na compreensão da pedagogia, devemos considerar também a história do curso de

Pedagogia, pois, neste sentido poderemos entender as contradições e os embates travados para que ela alcançasse seu espaço acadêmico.

Devemos perceber que a licenciatura atual é fruto de reestruturações e modificações ao longo dos anos: “Essas mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil” (SCHEIBE, 2007, p.44).

1.1.HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Perdemos tempo e não avançamos quando apenas fomentamos a partir de slogans o que cada tendência defende enquanto deveríamos obedecer ao que propõe a crítica científica. Ainda na República havia a preocupação com um lugar para a educação nas universidades do Brasil e com a criação da Lei n. 55 de 8 de setembro de 1895, ficando apenas no plano formal o curso de formação de professores secundários:

Essa questão foi retomada em 1931 quando o Estatuto das Universidades Brasileiras previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de Educação, Ciências e Letras (SAVIANI, 2007, p.114).

Defendendo de maneira nobre a necessidade da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Francisco Campos atribui a ela a tarefa de possibilitar um “caráter propriamente universitário” às instituições de ensino superior, caráter de universalidade. No entanto:

[...] essa aspiração geral resulta, no parágrafo seguinte, não apenas relativizada. Seu sentido é, mesmo, invertido. Argumenta o ministro que em “povos em formação, como o nosso”, a alta cultura não pode ser objetivo exclusivo devendo gerar “benefícios imediatos”. Daí “o caráter especial e misto da nossa Faculdade de Educação, Ciências e Letras, dando-lhe ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático” (SAVIANI, 2007, p. 114).

Ao se desdizer ele acaba cedendo ao utilitário e prático, evidenciando a renúncia de um lugar que prioriza estudos em torno do “saber humano em sua universalidade”. A proposta dessa nova faculdade, segundo Saviani (2007)

certamente é a formação de professores. O pragmatismo é expresso quando Francisco Campos defende que o principal objetivo deveria incorrer “sobre a formação de professores, especialmente das matérias básicas e fundamentais”:

Conforme o seu idealizador, a nova faculdade não seria apenas um “órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada”, mas deveria ser “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação”, cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário (SAVIANI, 2007, p. 114).

Mesmo com a defesa incisiva e a idealização de Francisco Campos o curso não virou realidade e foi Anísio Teixeira em 1932 que criou e implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal o qual foi dirigido por Lourenço Filho, no ano seguinte Fernando de Azevedo iniciou o Instituto de Educação de São Paulo. Tanto um como o outro estavam sob as bases da Escola Nova. A Escola Nova passou a ser a Escola de Professores, mudança esta que se baseava na conclusão de Anísio Teixeira. Por meio do Decreto 3810 de 19/03/1932 propôs a correção por meio de um currículo específico que se propunha a delinear de maneira mais eficaz os objetivos das escolas normais.

Para esse fim transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: Biologia Educacional; Sociologia Educacional; Psicologia Educacional; História da Educação; Introdução ao Ensino, contemplando três aspectos: a. princípios e técnicas; b. matérias de ensino abrangendo cálculo leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c. prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação (SAVIANI, 2007, p. 116).

O modelo pragmático da formação foi também seguido pelo Instituto de Educação de Fernando de Azevedo que culminou de igual modo em sua Escola de Professores. Em suas origens, os Institutos de Educação deixam transparecer que, ao serem criados, foram planejados para aderir as “[...] exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”. (SAVIANI, 2007, p. 116).

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram ambos elevados ao nível universitário: o Instituto de Educação paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo – USP –, fundada em 1934 e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os Cursos Superiores de Formação de Professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2007, p. 116).

Seguindo o modelo em que o aluno se dedicava três anos no estudo de disciplinas específicas e mais um ano para a formação didática, os cursos de licenciaturas e de Pedagogia ofertados pelas escolas de nível superior, consideravam o Decreto-Lei nº 1190 como norteador para organizar seus cursos e isso ocorreu em todo o território nacional.

Ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2007, p. 116-117).

A origem do curso de Pedagogia para Saviani está desta forma compreendido:

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, a estruturou em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como “seção especial”. Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia (SAVIANI, 2007, p. 117).

Para explicar o chamado “esquema 3+1” retomamos a padronização dos cursos nas faculdades de letras, ciências e filosofia que consideravam bacharelado o curso com duração de três anos e a partir dos três as licenciaturas. Dentro desta organização o curso de Pedagogia foi definido como bacharelado sendo necessário, a quem quisesse o diploma de licenciatura, cursar mais um ano de didática. Para Saviani (2007, p. 117): “Está aí a origem do famoso ‘esquema 3+1’”.

Ao mencionar o currículo o autor observa que a única disciplina presente em

todos os anos do bacharelado de Pedagogia é “Psicologia Educacional” depois constata: “Assim, no caso do bacharel em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar Didática Geral e Didática Especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado” (SAVIANI, 2007, p. 117).

A forma como o curso de Pedagogia restringiu-se a modelos de formação caminhou no sentido oposto daquilo que seria o enfrentamento dos problemas próprios da educação. Saviani concebe que a implementação do Decreto nº1190 de 1939 não colaborou para abertura de caminhos que permitisse à pedagogia seu desenvolvimento no espaço acadêmico, pelo contrário, segregou-a:

Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar Didática Geral e Especial, se licenciaria como professor (SAVIANI, 2007, p. 118).

Mesmo seguindo de forma tão delimitada o modelo, certamente não poderia garantir formar exatamente o que se propunha, nem mesmo respondia o que significaria ser técnico em educação, diante de tal quadro havia a necessidade de delinear soluções para equívocos quanto a atuação do profissional a ser formado:

No entanto, no caso das demais seções as disciplinas cursadas, de alguma forma, figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dos professores dessas disciplinas se daria nos cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Diferentemente, no caso da Pedagogia as disciplinas cursadas figuravam escassamente nos currículos das escolas normais, pois a Lei Orgânica do Ensino Normal dispôs um currículo em que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional. Além disso, essa mesma lei determinava que, para lecionar no curso normal “era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior” (Silva, 2003, p.14). Como uma espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio (SAVIANI, 2007, p. 118).

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, dá-se continuidade ao modelo até aqui apresentado e mesmo o Parecer 251, de Valnir Chagas, aprovado em 1962 realiza alterações sutis que conservam a estrutura do modelo vigente:

Quanto à duração do curso, foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, o que corresponde, portanto, à duração anterior. A diferença fica por conta de uma certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano (SAVIANI, 2007, p. 119).

Cada instituição a partir de então era responsável para organizar sua grade curricular de caráter generalista do currículo. Ao abandonar o “esquema 3+1” verifica-se que se generalizou outra prática:

O currículo da licenciatura se compunha das seguintes matérias: Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem; Elementos de Administração Escolar; Didática; Prática de Ensino. Considerando-se a revogação do esquema “3+1”, a prática que se generalizou foi a de cursar Psicologia Educacional, Didática e Elementos de Administração Escolar na segunda e terceira séries do curso, deixando-se Prática de Ensino para a quarta série. Quanto ao Curso de Pedagogia, como já constavam de seu currículo Psicologia Educacional e Administração Escolar, para obter o título de licenciado bastava aos alunos cursar Didática e Prática de ensino (SAVIANI, 2007, p. 119).

Foram necessárias novas adequações do Curso de Pedagogia após a Lei nº 5540 da reforma universitária. A Resolução nº 2/69 foi resultado do Parecer 252/69 de Valnir Chagas, o qual menciona em seu Parecer não haver motivos para estabelecer mais de um curso:

Tendo argumentado no parecer que a profissão que corresponde ao setor de educação “é uma só e, por natureza, não só admite como exige modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (Brasil/CFE, 1969, p.106), o relator conclui que não há razão para se instituir mais de um curso. Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de Curso de Pedagogia que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações (SAVIANI, 2007, p. 119).

Deste modo organizou-se a parte comum de maneira que garantia ao aluno acesso aos conhecimentos correspondentes à sociologia, psicologia, história, filosofia e Didática e a parte diversificada habilitava o aluno para a orientação, administração, supervisão, inspeção e também ensino. Foi assim até a aprovação da LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Visto como modalidades as

especialidades contemplavam a defesa de Valnir Chagas quanto a base comum e a diversificada. Pensando no interior das escolas o que se buscava é delimitar as funções de cada especialista concedendo-lhe a formação de caráter técnico.

As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a essa demanda. Entretanto, a dupla suposição se revelou inconsistente (SAVIANI, 2007, p. 120).

No entanto, justamente sobre quais seriam as funções de tais especialistas é que se estabeleceu um novo conflito. Não havia ainda espaço e demanda para este modelo de formação. A demanda do mercado não estava criada, mas a lógica do mercado já estava sendo posta em prática nesta concepção de curso de pedagogia. Saviani (2007, p. 121) considera que a formação estava a cargo da produtividade social concordando ao mercado de trabalho e este tem que suas demandas “[...] são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos” (SAVIANI, 2007, p. 121).

O que prejudica a educação que se baseia no mercado e em aspectos econômicos é que não se dá importância aos seus aspectos enquanto arte e suprime sua base científica, prevalecendo o tecnicismo, pois atente aos interesses da demanda de mercado.

Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas (SAVIANI, 2007, p. 121).

De acordo com Saviani (2007), é necessário refletirmos sobre a escola pois a hipótese defendida de forma subliminar é que ela apenas recepcionaria tais especialistas para que prosseguissem com êxito e aplicando a racionalidade técnica aumentassem a produtividade.

Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação” que, impulsionada pela “teoria do capital humano” formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante no país a partir do final da década de 1960 permanecendo

hegemônica até os dias de hoje (SAVIANI, 2007, p. 121).

Sistematizadas na obra “Formação do magistério: novo sistema” de Valnir Chagas (1976) está o conjunto de indicações que foram produzidas entre 1973 a 1975 que tinham como pretensão a substituição do “Curso de Pedagogia” pelos “estudos superiores de educação” considerados mais completos. Realizava-se com isso a previsão de Chagas. Com a Indicação 70, sob o slogan do autor que era de “formar o especialista no professor”, assenta o

[...] fato de que a formação preconizada pressupõe destinatários já licenciados, o que a situaria no âmbito da pós-graduação lato sensu. Entretanto, o autor, talvez para poder abarcar também a “solução transitória” dos que têm apenas formação de 2º grau, a situa na própria graduação, por meio de habilitações que se acrescentam a uma licenciatura anterior (SAVIANI, 2007, p. 121).

O que é evidenciado na defesa de Valnir Chagas é que o espaço em nível de graduação para o Curso de Pedagogia não é reservado. Devemos, no entanto, observar a que a Lei de Diretrizes e Bases, garantiu no nível superior a formação de professores que atuariam nos anos iniciais e conservou a graduação de pedagogia observando o:

[...] artigo 64: a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (SAVIANI, 2007, p. 122).

Embora homologada, a indicação não ficou livre das reivindicações do movimento educacional organizado, que diante das dúvidas, lutou para que fosse sustada e assim ficou até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e enquanto não se dava a aprovação o que valeu foi o Parecer 252/69:

Segundo Iria Brzezinski (2002, p.82), o “pacote” de indicações aprovado pelo CFE estimulou o movimento dos educadores que “era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do Curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta” (SAVIANI, 2007, p. 122).

Essa luta em busca de possibilidades de mudanças e avanços nos assuntos referentes à formação de professores foram sendo historicamente construídas, resultando primeiramente na 1ª Conferência Brasileira de Educação (1980) sendo então criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura que em 1983 tornou-se mais abrangente passando a chamar-se Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) e atualmente chama-se Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

A mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate; para articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e para buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema (SAVIANI, 2007, p. 123).

A mobilização da categoria possibilitou a defesa de “duas ideias-força” que consistiam respectivamente em defender que a docência é a base da formação de professores e por consequência disso predominou entre as instituições que ofereciam o Curso de Pedagogia o critério “[...] em torno da formação de professores, seja para a habilitação magistério, em nível de 2º grau, seja, principalmente, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental” (SAVIANI, 2007, p. 123). A outra “ideia-força” consistiu em refutar a “base comum nacional” pois a compreensão do movimento era de que a “[...] base comum nacional não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo” (idem, p. 123).

O propósito de mudanças quanto à temática não poderia ser instantâneo ou manipulado por um representante, seja ele de qualquer instituição ou órgão do governo, Saviani (2007, p. 123) defende que qualquer manifestação e opinião deve ser advinda de:

[...] análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas possibilitando, num processo a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira (SAVIANI, 2007, p. 123).

Quando defende a luta da categoria fundamentada na transformação da sociedade brasileira, o autor não está afirmando que a transformação da sociedade esta nas mãos da categoria ou da educação e sim que não se deve perder a dimensão da totalidade.

Embora continue expresso na nova LDB a “base comum nacional”, deve-se lembrar que o termo continua permeado de interpretações superficiais. Foi a partir da década de 1970 que a educação teve condições de desenvolver-se no espaço acadêmico possibilitado pela instalação dos Programas de Pós-Graduação.

Esse desenvolvimento conduziu a uma aproximação com as áreas afins das ciências humanas consolidando-se o lugar da educação na universidade. Porém, isso ocorreu ao preço do afastamento da pedagogia como teoria e prática da educação. Assim, enquanto os Programas de Pós-Graduação em Educação demonstravam toda a sua pujança, o Curso de Pedagogia definhava e se debatia em uma crise de tal profundidade que projeta a impressão de que jamais conseguirá dela sair. Um novo componente dessa crise se manifesta, na situação atual, com a controvérsia ligada aos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores introduzidos pela nova LDB (SAVIANI, 2007, p. 124).

Como parte de um processo histórico e dinâmico o Curso de Pedagogia ainda se detém em polêmicas que parecem permeá-lo e em muitos casos transmitem a ideia de retrocesso ou até mesmo de não haver modos de ultrapassar tais polêmicas. Relacionada com a inércia na definição de suas diretrizes curriculares, acaba sendo um dos elementos responsáveis por caracterizar a crise enfrentada pelo Curso de Pedagogia, que apenas em 2006 amenizou-se. O percurso demorado culminou pela aprovação do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP, o Parecer 5/2005 sendo, depois de reexaminado pelo Parecer CNE/CP 3/2006, dada a aprovação e homologado em 10 de abril de 2006 pelo então Ministro da Educação.

O texto do parecer foi acompanhado de uma Resolução que traduziu em 15 artigos a normatização das considerações expressas no corpo do parecer. Observe-se que a Resolução aprovada como anexo do Parecer CNE/CP 5/2005, deu ao artigo 14 a seguinte redação: A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n. 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n. 9.394/96 (SAVIANI, 2007, p. 124).

Mesmo com sua aprovação o Parecer não escapou de ressalvas e o que foi evidenciado na declaração de César Callegari foi o conflito existente: “[...] César Callegari chamava atenção para o conflito do disposto no artigo 14 com o enunciado do artigo 64 da LDB, entendendo ‘que aquilo que a Lei dispõe, só outra Lei poderá dispor em contrário’” (SAVIANI, 2007, p. 125). Devolvida então para reexame no Conselho Nacional de Educação as alterações foram propostas da seguinte maneira:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. Parágrafo 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. Parágrafo 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (SAVIANI, 2007, p. 125).

Somente em 10 de abril de 2006, após as alterações na Resolução o Ministério da Educação e Cultura homologou-a, porém ainda nos deparamos com equívocos que transpareciam ainda na primeira versão e continuam perpassando as diretrizes em vigor. Saviani (2007) conclui que, mesmo sendo difícil admitir, o que ocorre é que

[...] as diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambiguidade se torna explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida (SAVIANI, 2007, p. 125).

A elaboração das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia aborda ainda a respeito de como as instituições haveriam de procederem para organizar o curso diante dos objetivos delineados e quais deveriam ser as diretrizes a serem consideradas, estas questões não estão respondidas quanto às orientações

que o Conselho Nacional de Educação estabeleceria para garantir em termos de território nacional um mínimo que revelaria a unidade do curso. O objetivo do Curso de Pedagogia ficou sendo:

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme consta do artigo 2º e é reiterado no artigo 4º (SAVIANI, 2007, p.125-126).

No texto da Resolução, a menção ao processo de ensino e aprendizagem aparecerem de maneira sucinta, apenas mencionando brevemente “[...] ‘contribuições de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (SAVIANI, 2007, p. 126), compreendendo-os a partir de sua aplicabilidade no campo da educação. O que ocorre em sequência é que no texto aparece com frequência a utilização de termos que estão comprometidos com os chamados “novos paradigmas” que predominam na cultura geral e também na educação. Saviani (2007) concebe que no final das contas são eles que nos posicionam diante do paradoxo de que estas diretrizes acabam por serem “extremamente restritas e demasiadamente extensivas”. “São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história” (SAVIANI, 2007, p. 126). Ele pontua que em termos de extensão as diretrizes estão recheadas da linguagem atualmente

[...] impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados (SAVIANI, 2007, p. 126).

Conclui-se então que não se formulou respostas adequadas que servissem como base aos procedimentos adequados para a organização de Cursos de

Pedagogia e que assegurassem um mínimo de unidade aos cursos ofertados ou mesmo permitissem “um substrato comum em âmbito nacional”. No entanto, há que se repensar diante de tais resultados, se deveríamos nos debruçar para avaliarmos se o movimento que se instalou em 1980 na 1ª Conferência Brasileira de Educação não teria falhado ao deixar de concentrar-se em questões fundamentais relacionadas à formação de professores e voltar suas reflexões para a questão da organização do curso. Para Saviani (2007) a autocrítica se faz no sentido de que o excesso de atenção dada aos aspectos organizacionais atrapalhou o exame que deveria ser feito nos aspectos mais relevantes que permeiam o significado e conteúdo da pedagogia e seria este o fundamento para posterior estrutura do curso.

No entanto, não parece que esse tenha sido o ponto decisivo. Considerando o clima cultural hoje vigente e a característica do CNE como um órgão que reflete a visão dominante e que, dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação; tendo em vista, ainda, que disposições anteriores do próprio Conselho (ver Parecer CNE/CES 67/2003, de 11/3/2003) conceituaram as diretrizes curriculares dando-lhes ampla margem de fluidez em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos, dificilmente as diretrizes para o Curso de Pedagogia poderiam se distanciar muito daquilo que consta do documento aprovado (SAVIANI, 2007, p. 128).

O melhor a se fazer, dada as circunstâncias, é propiciar aos alunos do Curso de Pedagogia o acesso aos clássicos, proporcionar o contato com tais referências para que eles entendam a escola e saibam intervir quando estiverem em contato com a prática educativa que é manifesta em seu interior, essa constatação é feita por Saviani (2007) para que possamos ir para além das diretrizes aprovadas até então. O autor acredita ser mais adequado voltarmos nossa atenção para um modelo de organização do curso que se coloque à frente para buscar uma solução para a situação aflitiva que envolve a escola tradicional. Ir em busca de um novo modelo que para ele seja “[...] adequado às novas condições próprias da sociedade atual” (SAVIANI, 2007, p. 128).

Com a intenção de direcionar a questão em evidência, o mesmo autor recorre a Gramsci recuperando o que ele aborda sobre “[...] à centralidade que tinha a cultura greco-romana na velha escola, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas” (SAVIANI, 2007, p. 129).

Ao compreender o que Gramsci mencionou a respeito do latim ele conclui que

“como língua morta” ela permitiu o estudo de um processo histórico inteiro, analisado desde o seu nascimento até sua morte.

História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos (SAVIANI, 2007, p. 129).

Com a defesa de voltar-nos aos clássicos, Saviani (2007) provoca-nos se haveria de fato outro meio de vivenciarmos o que denomina de “aventura temporal” que não é apenas um passeio pela história e sim a compreensão de forma mais evidente daquilo que é produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O autor recomenda que o eixo da discussão em torno da organização curricular ocorra de forma a resgatar a “história da escola elementar” pois desta forma os “elementos” que hoje consideramos como imprescindível à formação do educador, serão analisados à luz da história desde sua gênese até a justificativa de sua necessidade. Se esta fosse a preocupação ao organizar o currículo da formação dos professores, as disciplinas não seriam trabalhadas de forma estanque e sim de maneira articulada revelando sua “[...] íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam” (SAVIANI, 2007, p.130).

O resgate da história da pedagogia somente será possível ao passo que todos enriqueçam este propósito e então deixaremos de concebê-la superficialmente possibilitando o contato com a pedagogia que garantirá uma compreensão abrangente quando ela emergir revelando-se:

[...] como um corpo consistente de conhecimentos que, constituindo-se historicamente, se revela capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado espera-se que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz (SAVIANI, 2007, p.130).

Se a história for considerada como principal condutora da organização

curricular e a instituição escolar como lugar determinado para acessar o conhecimento científico por meio da mediação do trabalho educativo “[...] será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades” (SAVIANI, 2007, p.130).

Leda Scheibe (2007) aponta um desafio a ser enfrentado:

A prática da docência como base, segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), corre o risco de ser “uma expressão da epistemologia da prática”. Decorre daí o grande desafio que precisa ser enfrentado para que esta prática venha a se constituir, nos projetos pedagógicos de curso, no princípio educativo gramsciano: o desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista (SCHEIBE, 2007, p. 60).

Negar a prática imediatista requer compromisso das instituições de formação de professores que muitas vezes não estão dispostas a abandonarem tais princípios. Saviani (2007) acredita que se as instituições de formação de professores voltarem-se para a história como base da organização curricular possibilitarão alcançar os objetivos que contemplam a Resolução e abrangerão todos os aspectos relevantes ao pedagogo.

Por esse caminho poder-se-á atingir, ao mesmo tempo e no mesmo processo, os cinco objetivos previstos na Resolução: a formação para o exercício da docência 1. Na Educação Infantil, 2. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 3. Nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, 4. Em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e 5. Em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (SAVIANI, 2007, p.131).

Há que considerar os limites implícitos na própria resolução e referente a eles Scheibe (2007) nos leva a questionamentos que ainda se encontram presentes como lacunas e sem respostas condizentes a situação:

Muitas questões, evidentemente, permanecem. A resolução deixa interrogações que precisam ser discutidas pela comunidade educacional. Qual é efetivamente o grau de autonomia e flexibilização que os projetos político pedagógicos têm em relação à constituição dos cursos? Que critérios serão necessários que para assegurar a certificação dos trabalhos possíveis de serem realizados

pelo licenciado em Pedagogia? Quanto ao estágio supervisionado (mínimo de 300 horas), haverá determinações mais específicas, que depois serão cobradas pelos indicadores de avaliação dos cursos? Sem falar no desafio contido também na definição dos componentes de conteúdos necessários para abranger a formação proposta (SCHEIBE, 2007, p. 61).

Se preenchidas ou respondidas tais questões podemos ainda apontar mais um aspecto a ser considerado pela resolução, qual seja a gestão e posteriormente “[...] capacitar o futuro pedagogo para o pleno domínio do funcionamento da escola”:

Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir (SAVIANI, 2007, p. 131).

A chave para a formação adequada passa necessariamente pelo processo que garanta ao aluno a preparação para:

[...] para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma pela qual esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo pelo qual as ações são planejadas e administradas, estará sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, para orientar o desenvolvimento dos alunos e para planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas (SAVIANI, 2007, p.131).

O autor ainda ressalta que o “[...] aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação são importantes para o exercício das funções no âmbito dos sistemas de ensino” (idem, p.131), assinalando a necessidade de estudos aprofundados que complementam a formação inicial. Apenas o contato do aluno com a escola é uma defesa equivocada, anterior ao ingresso no Curso de Pedagogia, os alunos frequentaram a escola por no mínimo 11 anos, o que já lhes fornece uma boa base do que ela seja e para a superação daquilo que compreendem ser a escola e abandonarem o senso comum, tais alunos deve entrar em contato com os “clássicos da Pedagogia” que possibilitam:

[...] municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar (SAVIANI, 2007, p. 132).

É neste sentido que Franco e Libâneo (2007) também ressaltam que embora a prática docente seja composta de arte é necessário para além do reconhecimento desta composição a transformação do:

[...] artístico, o artesanal, o bom senso cotidiano, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. A especificidade concreta da prática educativa se faz pelas ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que se amalgamam, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias pedagógicas, organizadas mediante críticas, autocríticas, expectativas de papel (FRANCO; LIBÂNEO, 2007, p. 68).

E este é o papel da formação que dê possibilidade para que alunos superem o senso comum e ao retornarem à escola elementar como profissionais cheguem capacitados para compreender as relações existentes no interior dela.

Neste momento abandonarão análises baseadas no “saber opinativo” para utilizarem o “saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado” o que lhes permitirá ultrapassar os limites que tinham anterior à formação. Como cautela para que os alunos não apenas passem pela graduação e saiam com o mesmo conhecimento que adentraram, Saviani (2007) orienta que é urgente que as instituições de ensino superior, no que diz respeito ao Curso de Pedagogia, empenhe-se para “organizar o espaço específico para os estudos e pesquisas”.

Os alunos passam pelo ensino superior sem modificar sua “cultura” prévia, mantendo um tipo de pensamento ainda com fortes características pré-letradas. Por aí não é difícil antever que tipo de qualidade terá o trabalho pedagógico desses novos professores nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Inevitavelmente estarão contribuindo para ampliar e aprofundar a falência do sistema escolar, agravando um círculo vicioso que será preciso romper por algum ponto. Empenhem-nos em rompê-lo pelo ponto representado pelo Curso de Pedagogia, organizando-o na forma proposta neste artigo (SAVIANI, 2007, p.132).

Como bem define Franco e Libâneo (2007, p. 68) o papel da pedagogia precisa ser “o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender,

e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas”.

Somente terão possibilidade de romper com práticas equivocadas os professores que em seu processo de formação forem formados para compreender a dimensão sócio-histórica da pedagogia e em suas práticas revelarem que estas estão ancoradas em pressupostos teóricos condizentes e intencionais.

No entanto, a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente. É também necessário considerar que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica (FRANCO; LIBÂNEO, 2007, p. 68).

Este processo de redirecionamento não está evidentemente baseado em “slogans” ou no “praticismo” como anteriormente denunciávamos e sim na construção do papel político-crítico pautando-se:

[...] no coletivo a transformação da prática será desencadeada pela atividade pedagógica, em diferentes níveis de atuação. Com isso, a Pedagogia passa a ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e também a mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios. A prática docente sem a presença “cientificizadora” da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer (FRANCO; LIBÂNEO, 2007, p. 68).

O fazer sem a reflexão perde-se em seus objetivos comprometendo a prática educativa. É durante o desempenho desta prática que simultaneamente as dimensões artísticas e científicas manifestam-se entre o “ser e o fazer”, “o pensar e o realizar” “entre o poder e o querer realizar”. Neste movimento estendem-se as capacidades do caráter particular que Franco e Libâneo (2007) denominam “ação crítico-reflexiva”. Para o autor essa ação crítico-reflexiva ficou comprometida por conta:

[...] da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam um modo correto de fazer as coisas, ou que lhe foi suprimido mais tarde, na busca de competência técnica, distanciando dela sua possibilidade de produzir um processo contínuo de reflexão transformadora (FRANCO; LIBÂNEO, 2007, p. 68).

A conscientização de recuperarmos a “responsabilidade social da prática

docente” distante de muitos professores é imprescindível para possibilitar o processo contínuo de reflexão transformadora. Conhecer a intencionalidade da prática, que como outras carrega consigo uma concepção de homem, de sociedade e de objetivos, é um caminho a ser percorrido constantemente para que envoltos de uma conduta ética, aqueles que dedicam-se “a prática educativo-pedagógica” escapem da obscuridade e possam distinguir qual é a intencionalidade de suas práticas: “Sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 68). Para não incorrerem em tal erro devemos compreender bem o papel do professor em relação ao que Franco; Libâneo e Pimenta (2007) baseado em Schmied-Kowarzik (1983) examina com atenção: o conhecimento e o domínio das situações educativas e seus requisitos. Para o autor todo professor deve ser capacitado para tal. No entanto, não significa dizer que ele defenda o treinamento de habilidades e competências nem mesmo submeter-se às exigências das particularidades, e sim ser capaz de a partir delas saber agir. Para Schmied-Kowarzik (1983) é necessário que “[...] o professor e o pedagogo, em tarefa coletiva, precisam criticamente avaliar e transformar os movimentos dialéticos da práxis” (FRANCO; LIBÂNEO, 2007, p. 69). Consideramos, que os sentidos atribuídos à pedagogia historicamente foram assimilados de acordo com a intencionalidade e períodos históricos o que possibilitou a construção de “[...] um mosaico de dimensões interpretativas sobre as práticas pedagógicas e tornando mais complexa sua epistemologia” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 69).

Os autores dizem estar de acordo com Houssaye et al. (2000) quando este afirma que a Pedagogia não pode ser conceituada como um “campo de estudos ou disciplinar ou até mesmo uma posição ideológica” estas definições não fazem jus ao que devemos chamar de Pedagogia.

Para ele, a Pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa, em uma mesma pessoa, passando a considerar o pedagogo como aquele que procura conjugar a teoria e a prática pela própria ação, pressuposto que o faz afirmar: “só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus, na e pela articulação teoria-prática da educação” (2002, p. 10). A essa articulação em processo contínuo ele denomina “caldeirão da fabricação pedagógica” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 70).

Ao fazer menção dos equívocos conceituais sofridos pela Pedagogia ao

decorrer da história, Franco e Libâneo (2007) o fazem para demonstrar a sujeição do termo quanto à legislação que sustenta as diretrizes curriculares que em nenhum momento recorreu aos saberes historicamente construídos e apenas reforçou a defesa de fragmentação. Por exprimir conotações variadas o substantivo feminino Pedagogia pode ser mal interpretado. Ao mesmo tempo em que faz referência a:

[...] um determinado campo de conhecimento, numa dimensão epistemológica, ou um curso superior de formação de profissionais pedagogos, numa dimensão disciplinar, ou mesmo uma dimensão que congrega os fazeres práticos das ações educacionais cotidianas, cristalizados em procedimentos e modos de fazer (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 70).

A pedagogia articula-se entre a dimensão da prática e a dimensão filosófica. A primeira consiste em um conjunto “articulado entre saberes e fazeres” já a segunda se revela “nos ideais e propostas de diferentes pedagogos”.

Devemos compreender as dimensões: epistemológica, prática e disciplinar da pedagogia para compreendermos o seu papel. Franco, Libâneo e Pimenta, (2007) as definem respectivamente:

A dimensão epistemológica constrói-se pela reflexão sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de auto-esclarecimento, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade crítica. A dimensão prática constitui-se nesse campo de tensão entre o conhecimento educacional, os saberes da prática e as solicitações advindas das novas intencionalidades que se organizam no processo. A dimensão disciplinar se consolida por sua vez quase como uma síntese, com base nos saberes tornados inteligíveis pelo exercício da ciência pedagógica sobre as práticas, nos saberes teóricos constituídos na tradição investigativa e nas exigências postas pela sociedade em relação a propósitos formativos dos sujeitos (idem, p.70).

Consideremos que não há uma união primorosa entre estas dimensões embora elas estejam interligadas umas às outras, pois estas derivam de lógicas distintas e compreendem em diferentes tempos e intencionalidades. É de tal modo que podemos ilustrar com a consideração dos autores (2007, p. 71):

[...] políticas curriculares acabam se atendo exclusivamente aos saberes práticos e desconhecendo a dimensão epistemológica de um campo científico, ou que saberes teóricos podem não se transformar, necessariamente, em saberes práticos ou mesmo em

matérias de ensino (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

A falta de pesquisas e discussões que incluam no debate os próprios pedagogos é objeto da análise de Libâneo e Pimenta (1999 apud FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007) que constatam em relação aos estudos sistemáticos uma tendência ao empobrecimento e também “descaracterização profissional do pedagogo”. Os autores ainda salientam que devido à organização curricular em algumas instituições principalmente nos anos de 1983 e 1984 a fundamentação teórica cedeu seu espaço para o tecnicismo. Outro agravante pontuado pelos autores que comprometeu o exercício do profissional pedagogo foi a falta de contratação destes profissionais para atuarem nas escolas. E ainda, os espaços que possibilitavam a discussão teórico-prática também deixaram de existir, como por exemplo as associações.

Quando a Pedagogia é entendida como metodologia a consequência direta é o esvaziamento dos “conteúdos de consolidação teórica”, portanto fica comprometida e ao invés de revestir-se de “saberes práticos do exercício educativo” resume-se em metodologias e procedimentos isolados.

No entanto, como um elemento contraditório a pedagogia tem sido prestigiada em diversos segmentos da sociedade como, por exemplo, no meio “político”, sua repercussão é devido ao anseio da sociedade, por meio de suas representatividades, buscar “novas formas de ação pedagógica”:

Não é casual, pois, que entre outras expressões que buscam identificar a sociedade atual, uma delas seja a de sociedade pedagógica conforme Beillerot (1985). Evidências de práticas pedagógicas aparecem nas mídias e em outros meios de comunicação, em que se veiculam diariamente mensagens educativas em vinhetas e chamadas sobre educação ambiental, Aids, drogas, saúde; na produção de material informativo tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, vídeos, revistas, jogos, brinquedos; na esfera dos serviços públicos estatais e em movimentos sociais, em que se disseminam várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades; em programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual, recreação. Também ocorrem práticas tipicamente pedagógicas nas academias de educação física, nos consultórios clínicos, assim como nos presídios, hospitais e nas empresas. Desenvolvem-se em toda parte iniciativas de formação continuada, por meio de congressos, simpósios, seminários e demais encontros de profissionais (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.70).

Deste modo, percebemos fora da escola formal a ação pedagógica que Franco, Libâneo e Pimenta (2007) exemplificam para demonstrar a pedagogia que “abrange a educação informal e não formal”, o que se constata, segundo os autores é que ocorre uma “ação pedagógica múltipla” que está presente em todos os âmbitos da sociedade e com isso a desconstrução de barreiras que anteriormente definiam bem o “espaço da escola, sociedade, cultura e economia”. O que causa estranheza aos autores é que com isso:

[...] essa demanda de uma reavaliação das formas convencionais do aprender; da interseção do ensino e dos meios de comunicação e informação, do desenvolvimento de competências comunicativas, capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes e da capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos, ocorra fora do campo educacional específico, expressa por outros profissionais que não os pedagogos (FRANCO; LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p.74).

Quando permitimos que outros profissionais atuem estamos colaborando para que continuem o que historicamente tem ocorrido desde a formação do pedagogo: o desprezo da “dimensão epistemológica” e portanto os profissionais da educação ficam impossibilitados de “ordenar sua profissionalidade com base na identidade que lhes é própria”. “A não-consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como campo científico da educação tem produzido dificuldades para a construção e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo” (FRANCO; LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p.74).

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007) a necessidade de compreender os pressupostos que são a base da epistemologia da Pedagogia e da formação do Pedagogo é inquestionável para que avancemos no sentido de superarmos os limites encontrados na construção e compreensão da identidade do pedagogo. Se faz necessário compreender que a educação é “[...] uma prática social humana” que deve capacitar os homens, humanizando-os e possibilitando a eles participarem do “processo civilizatório, dos bens historicamente produzidos” e que só se “[...] realiza essa finalidade pela mediação [...] implicando a apropriação e produção de saberes numa perspectiva crítica que tem por base o interesse emancipatório da sociedade” Também visando uma “sociedade mais justa” a Pedagogia é a “ciência da educação” que com a ajuda de demais “campos do conhecimento” compreende, interpreta, analisa por meio dos estudos a “educação como práxis social”. Olhar para

a Pedagogia como um curso é retirar dela o que lhe convém como “campo científico” que possui como objeto o “fenômeno educativo” e portanto

[...] a Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa, que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise. Tem como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, o que a torna uma instância orientadora do trabalho pedagógico. É ciência da e para a educação, é portanto, a teoria e a prática da educação (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 75).

Ainda devemos considerar que o curso de Pedagogia ao se estruturar deve considerar como premissa que esta “[...] é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, e amplitude”, assim

[...] reafirmamos que a docência é uma das modalidades da atividade pedagógica, o que nos leva a realçar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Ou seja, acreditamos que a docência se faz pela Pedagogia e não consideramos correto afirmar que a Pedagogia se faça pela docência. A inversão requerida não é meramente formal, ela expressa a articulação entre as três dimensões da Pedagogia que analisamos: a epistemológica, a disciplinar e a prática (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 75).

Neste momento, os autores nos convidam à reflexão sobre o fenômeno educativo, onde primeiramente devemos considerar a “pluridimensionalidade” deste fenômeno e depois encarmos a polêmica se a Pedagogia seria uma única ciência ou uma das ciências da educação.

Ao problematizar a Pedagogia enquanto formação acadêmica, Leda Scheibe (2007) aponta para os esforços que buscavam a superação de uma organização educacional que não estivesse comprometida com as políticas neoliberais e ressalta a reivindicação de ter-se uma base comum de formação aos profissionais da educação. A autora que:

Dois grandes princípios de natureza epistemológica foram considerados fundamentais ou representativos para o desenvolvimento de uma formação adequada na direção apontada: a docência como base dessa formação; e a unidade da licenciatura e do bacharelado nos Cursos de Pedagogia (SCHEIBE, 2007, p.59).

E continua:

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, [...]. A *prática docente*, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da prática pedagógica (SCHEIBE, 2007, p. 59).

A autora salienta ainda que o desafio:

[...] é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista (SCHEIBE, 2007, p. 30).

Feitas as considerações sobre a história da Pedagogia devemos admitir que todas estas implicações históricas que constituem o pedagogo até o momento estão presentes também em nosso objeto de estudo, o coordenador pedagógico de escola, seja nas dissertações ou nas teses se assim houverem, não pode ser visto isoladamente, um trabalhador diferente por sua função e ele como classe trabalhadora está constituído como outro trabalhador qualquer, independente da categoria a qual se vincula.

KUENZER (2006) quando trata da atuação do Estado, chama atenção para a educação em suas relações com o trabalho e observa que as “mudanças” ocorridas nessa relação educação/trabalho ao longo de 20 anos somente podem ser percebidas se considerarmos as “categorias de análises que as constitui” ou seja, analisar qualquer objeto descolado da realidade torna-se incapaz de percebê-lo com clareza, mesmo que uma clareza provisória.

Dentro do que denomina categorias de “conteúdo, método, espaços, atores e formas de controle” Keunzer (2006) nos leva a olhar para o “papel” do “novo Estado Neoliberal” e o quanto as mudanças deste esta entrelaçada com os impactos percebidos na relação educação e trabalho.

O que nos permite relacionar nossa pesquisa com as questões que envolvem o debate em torno do Estado e a educação é nossa opção teórica de rejeitarmos qualquer análise do objeto de pesquisa por ele mesmo. Compreendemos que toda mudança ou permanência passa pela análise da sociedade e o modo de produção desta. Sendo assim, nosso objeto de pesquisa, é constituído e se constitui pelo modo de produção capitalista e deve ser analisado como tal. A função do

coordenador pedagógico de escola não está livre das interferências do Estado, por isso antes de considerarmos as especificidades de nosso objeto, abordaremos aspectos determinantes para compreendermos melhor seus limites e contribuições dentro do contexto da pesquisa nos cursos de pós-graduação. O trabalho, segundo Keunzer (2006), está fundamentado na fragmentação, pois a divisão capitalista assim contribui para que haja distinção dos indivíduos quanto a “atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo”. Dentro da escola os trabalhadores estão sujeitos a esta fragmentação e não há como por à parte a escola. Ela em sua forma de organização e gestão, assim como de seus métodos e conteúdos “expressa e reproduz esta fragmentação”:

Da mesma forma, a reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja através do chamado “paradigma da transdisciplinaridade” ou da tentativa de articular teoria e prática ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo a superar a formação dos especialistas, embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constitui em mecanismo interno às práticas educativas, e, portanto insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão (KUENZER, 2006, p 04.).

Deste modo, não existe superação quanto à fragmentação do trabalho pedagógico, como a autora pontua, sem que ocorra superação nas contradições existentes na sociedade capitalista e é com base nesta afirmação que buscamos em nosso objeto de estudo, o pedagogo e a pedagogia, análises que nos permitam compreendê-los sem desvinculá-los desta realidade na qual estão inseridos.

Qualquer objeto de pesquisa está vinculado à realidade concreta. As pesquisas encontradas, os temas e a pesquisa do estado da arte apresentada neste trabalho são parte também desta realidade concreta.

CAPÍTULO II - A PESQUISA “ESTADO DA ARTE” E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA EDUCACIONAL

Como já foi dito na Introdução, esta pesquisa se propõe a responder quais foram as produções acadêmicas (dissertações e teses), das universidades do Estado do Paraná, que tiveram como tema central a Pedagogia ou o papel do Pedagogo, em sua função como Coordenador Pedagógico de escola. Dessa forma

realizamos um estudo quali/quantitativo, ao analisarmos os resumos das produções realizadas no período de 2000 a 2014 que tratam da Pedagogia, como temática e do Pedagogo de escola como objeto de pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa denominada “estado da arte” é relevante que antes de adentrarmos em nosso objeto, explicitar quais os aspectos principais desse tipo de pesquisa.

O volume de pesquisas intituladas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, segundo Ferreira (2002), tem se tornado significativo nas últimas décadas, e busca responder ao desafio dos pesquisadores em tornar conhecida quais foram as produções de mestrados, doutorados e demais publicações acadêmicas diante do argumento de “mapear” algumas das pesquisas conhecidas como de “caráter bibliográfico” e tem se tornado referência no Brasil.

A autora, indaga a motivação dos autores e conclui que:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

Sem dúvida, a síntese de dados e a identificação do que já se produziu, revela o compromisso e a seriedade da pesquisa enquanto instrumento histórico para a superação de mitos, podendo funcionar também como alavanca para a busca de novas conquistas teóricas, no entanto, devemos reconhecer que há o risco de ocorrerem leituras rasas sobre objetos de pesquisas pertinentes, ficando o resumo a desejar em muitas produções. Salientamos que, em nossa pesquisa, quando não observamos nos resumos dados suficientes para nos apropriarmos dos elementos que julgamos pertinentes para atingir nosso objetivo, foi necessário a leitura da Introdução de alguns trabalhos.

A fonte documental, segundo Ferreira (2002, p. 259), para a produção de uma pesquisa do “estado da arte” está ancorada em “[...] catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa”.

As universidades necessitam ir além da pesquisa. Devem socializar o conhecimento produzido, pois muitas produções implicam em muitos aspectos a

superação do senso comum. Para tanto, elas demonstram que seus programas de pós-graduação têm dado conta da tarefa buscando instrumentos de divulgação de seus trabalhos científicos.

Nos últimos vinte anos, com o fortalecimento da produção acadêmica- científica, com pesquisas que emergem em diferentes programas de pós-graduação pelo país, um movimento se transforma em empenho de diferentes entidades (faculdades e associações de financiamento de pesquisas) para o estabelecimento de uma política de divulgação de seus trabalhos científicos. E uma das formas é através de catálogos, inicialmente impressos e, mais tarde, em forma de CD-ROM (FERREIRA, 2002, p. 260).

Os catálogos, tratados como fontes documentais atendem a dois anseios: os da “universidade e os de uma política reguladora e controladora da produção científica” (FERREIRA, 2002). Desta maneira a preocupação se dá no sentido de que se percebe em tais catálogos a ideia de acumulação, quanto a sua organização e neste caso o conceito de acumulação, conforme a autora é o de “reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar” que transmite a sensação de armazenar em sua completude as informações obtendo a “visão absoluta de poder” com “menor esforço físico”.

O que de fato ocorre, em muitos casos é a reprodução do que a autora denomina o “mito do conhecimento”, ou seja, tentar dominar o que já foi produzido para debruçar-se em pesquisas ainda não realizadas. No entanto, a informação do que já se pesquisou, não garante ao pesquisador e aos que da pesquisa se alimentam dominar de fato o conhecimento. Portanto, há que se tomar cuidado para não reproduzirmos práticas que envolvem disputa de recursos e até mesmo direcionamento em algumas pesquisas em detrimento de outras. Realizar pesquisas colocando-as no mesmo patamar de mercadorias é reproduzir as relações de mercado dentro das Instituições de Ensino Superior sem ter o compromisso de construir novos conhecimentos e ampliar o que foi produzido ao longo da história.

É inegável que esta organização em forma de catálogos das pesquisas que determinam a “existência real da pesquisa”, trazendo informações resumidas que abrangem desde o título, a data, autor, orientador, locais das pesquisas e demais dados bibliográficos tem em si o aspecto positivo do registro e da divulgação desta, para além do espaço físico das bibliotecas acadêmicas, mas também cria como adverte Ferreira (2002) “novas relações de produção e de consumo”.

Dentro de uma sociedade capitalista onde as relações de produção e consumo formam e minam as instituições sejam elas quais forem, há necessidade de não apenas satisfazer um desejo de obtenção de um título de mestre, no caso do mestrado, a pesquisa deve ter em si um fim que propicie ao pesquisador observar lacunas no conhecimento até então produzido e despertar outras questões para a continuidade dos estudos, deve provocar o desejo de aprofundar seu conhecimento no doutorado, por exemplo. Pereira (2013, p. 231) pontua que somente um estudo sólido, revela-se como ponto de partida, superando a superficialidade de informações e possibilitando “[...] apropriar-se do conhecimento acumulado para estruturar uma investigação que se revele como uma contribuição realmente válida”.

A organização dos catálogos atende a demanda de pesquisadores que não se contentam em apenas ter acesso a dados indicadores, como data da defesa, titulação dada, etc., desejosos por mais detalhes do trabalho completo em forma de síntese do mesmo para atender o fator tempo, os resumos passam a ser fundamentais. Historicamente os resumos não tinham a mesma estrutura e nem a mesma função dentro das dissertações e teses. Garrido (1993, p. 5, *apud* Ferreira, 2002, p. 262) retoma o percurso traçado nos revelando que o resumo como recomendado atualmente, é fruto desta nova perspectiva na produção e consumo, criada por pesquisadores mais exigentes.

A história da pesquisa acadêmica revela que as primeiras dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas na década de 1970 e na primeira metade da de 1980 raramente traziam o resumo como texto autônomo que apresentasse o trabalho. Há caso encontrado, por exemplo, do resumo estar junto com as conclusões do trabalho, como o de Garrido (1979), que aponta o quinto e último capítulo de sua dissertação com o título “Resumo e Conclusões” (FERREIRA, 2002, p. 262).

O percurso das modificações no resumo atendem exigências reveladoras apontadas pela autora:

Vê-se que muitas vezes o próprio autor da dissertação ou da tese torna-se também autor de vários resumos, atendendo às exigências de seu programa de Pós-Graduação. Um, que é o que constará em uma das primeiras páginas de sua pesquisa; outro que acompanhará o formulário da ANPED (para aqueles que estão inscritos nos programas ligados à Educação); e ainda, aquele que cumpre às solicitações da CAPES. Para cada um deles, diferentes exigências

quanto ao número de linhas, tamanho das letras, o que deve constar etc. (FERREIRA, 2002, p. 262).

Muitas vezes os autores atendem exigências, que realizam de forma técnica e precisa, cortando linhas ou acrescentando dados anteriormente desnecessários nos resumos. Essa padronização embora pareça um elemento favorável, revela a manipulação de pesquisadores por parte das instituições de pesquisas, instituições que não propiciam o conhecimento das reais causas de tais exigências. Além do mais, a indagação que se faz em torno dos resumos é: se mesmo com estes parâmetros e modelos, a leitura deles seria o suficiente para a produção de uma pesquisa denominada “estado da arte”? Não seria mais adequado a leitura de trabalhos completos para de fato obtermos pesquisas sólidas?

Com base nestes questionamentos, Ferreira (2002) aponta dois momentos que o pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa nestes moldes experimentará na trajetória do seu trabalho. Um momento inicial em que se estabelece o contato com os aspectos quantitativos e a identificação de dados bibliográficos. Este momento da pesquisa lhe fornece o mapeamento das produções quanto ao ano, local e data das produções.

Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar (FERREIRA, 2002, p. 262).

Ao se aproximar do segundo momento da pesquisa, o pesquisador começa a distanciar-se de questões como “quando”, “onde” e “quem” para voltar-se às questões que lhe permita responder aspectos sobre “tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas [...]” (FERREIRA, 2002). É nesse instante da pesquisa que se destacam os resumos. O debate sobre a leitura dos resumos apenas como base para a análise e agrupamento de determinados trabalhos levantam a hipótese de que se mal estruturados, os resumos não darão conta para auxiliar o pesquisador nas questões que se propôs a responder. Diante deste impasse permanece a incógnita de qual modelo de resumo ofereceria melhores condições de análises coerentes. Mesmo diante do questionamento pertinente não se pode apenas

descartar os resumos ou tratá-los de maneira descuidada gerando ideias errôneas a respeito do gênero discursivo. Portanto Ferreira (2002) recorre a Bakhtin (1997)¹, e afirma que

[...] podemos ler cada resumo como um dos gêneros do discurso ligado à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com certas condições específicas de produção. Cada resumo é lido como um enunciado estável delimitado pela alternância dos sujeitos produtores, pela noção de acabamento de todo e qualquer enunciado e pela relação dos parceiros envolvidos em sua produção e recepção. Enquanto gênero do discurso, cada resumo é lido pelos elementos que o constituem (conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional), fundidos no todo que é o enunciado. Por outro lado, assumindo o princípio de dialogismo de Bakhtin, cada resumo é lido como participante de uma cadeia de comunicação verbal, onde suscita respostas e responde a outros resumos (FERREIRA, 2002, p. 267).

Se em Bakhtin (1997) temos o reconhecimento dos resumos como gênero discursivo e que atende a uma finalidade e, portanto, deve responder as condições específicas de produção, para Chartier (1990, 1996) além de considerarmos o suporte material que comportam os resumos (cd-rom, catálogo impresso ou na própria tese) o leitor deve levar em conta o objeto cultural. Em concordância com Bakhtin (1997), Chartier (1990, 1996) também destaca a finalidade específica do resumo e a especificidade dos leitores que recorrerão a eles.

Existiriam pesquisas completas ao ponto de esgotarem todas as possibilidades de análises do objeto? A pesquisa “estado da arte” apresenta limitações quanto a seu formato? Acreditamos que não. Há limitações presentes nas pesquisas, pois elas devem se propor, em última instância, a provocar novos questionamentos e assim possibilitar a ampliação do conhecimento.

Visto que o estado da arte não se dá por meio de um trabalho empírico, ou seja, não faz intervenções em espaços e culturas educacionais, nem tampouco os observa para fazer descrição da realidade; visto também que esse método possibilita apresentar uma visão ampla de uma temática sem fazer análises aprofundadas, desenvolvem-se argumentos sobre ele como um método de menor valor em relação aos demais por não trazer resultados práticos – essa argumentação tem como parâmetro comparativo os métodos positivistas de pesquisa – e, portanto, pode não ser de grande

¹ Para maiores detalhes vide BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1988 e BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

contribuição científica para a educação. Cabe a nós pesquisadores/as apontar sua utilidade, torná-lo evidente e mostrar sua necessidade para fazer a “memória da educação” (COSTA E SILVA; CARVALHO, 2014, p. 359).

O “estado da arte” não pode ter um fim prático para ser considerado uma pesquisa de valor e este discernimento passa pela formação do pesquisador e sua concepção teórica, portanto, devemos levar em consideração a organização desta memória que contribuirá em última instância para a encontro de lacunas e apontar a necessidade de outras pesquisas. Embora o “estado da arte” não possua uma finalidade prática, isso não anula o fim prático do resumo como parte do processo desta pesquisa. A leitura do resumo, em catálogos, deve ter como finalidade informar ao leitor a síntese do trabalho do qual fazem parte. No geral, observa-se que nem todos atendem a finalidade a que se destinam, negligenciando a conclusão da pesquisa ou o percurso metodológico.

Uma palavra excluída, substituída ou acrescentada a qualquer um dos resumos pode permitir que cada leitor faça uma apropriação diferente daquele texto, pode conduzi-lo a uma direção não prevista, pode confundi-lo na opção por um ou por outro resumo com o objetivo de escrever aspectos da produção acadêmica de uma certa área do conhecimento, pode ser responsável pela frustração do leitor pesquisador quando buscar o original (FERREIRA, 2002, p. 268).

Certamente não podemos ter a apropriação do trabalho completo apenas pela leitura de um resumo. No entanto, se ele carrega em si a finalidade de fornecer ao pesquisador elementos suficientes que lhe permitam visualizar em forma de síntese do que se trata a pesquisa por ele selecionada, há necessidade de no momento da sua sistematização, observar a coerência deste com o trabalho completo. Ferreira (2002) salienta o cuidado que devemos ter em não nos entregarmos à ilusão de imaginar que a partir da produção de uma pesquisa “estado da arte”, estaremos contando a “História da produção acadêmica”, isso não é possível. Uma pesquisa é uma possibilidade de apropriarmos de apenas uma das Histórias que se tornou possível de ser contada a partir da interpretação dos resumos.

Além disso, o fato do resumo ser considerado um gênero do discurso da esfera acadêmica relativamente neutro e estável, que informa objetivamente um leitor, que busca desencadear uma única leitura, não impede o pesquisador do “estado da arte” de experimentar uma outra, diferente daquela prevista pelo autor e editor, daquela que

normalmente faz um pesquisador, ao lidar com os resumos, na investigação da produção de uma área de conhecimento. Ele pode surpreender-se entendendo cada resumo como único e individual porque produzido em determinadas condições de produção e de leitura, que pressupõem outro leitor, outra finalidade (FERREIRA, 2002, p. 269).

Tratar o resumo desta forma protege o pesquisador de apenas apontar as falhas em uma produção ou observar aspectos da escrita em detrimento do seu objeto de pesquisa. Ele não está desprovido de análises, mas compreende que os limites carregam condições pré-determinadas pelo tempo, local e condições de produção. Uma produção “estado da arte” deve propor ampliação de pesquisa, como dissemos anteriormente, deve provocar o pesquisador a dar continuidade na produção acadêmica e não apenas apontar falhas de produções por ele analisadas, como um mero espectador e juiz daquilo que já foi produzido.

Assim é que o resumo permite outras descobertas, se lido e interrogado para além dele mesmo, numa prática de leitura mais “livre”, aquela fora dos preceitos previstos pelo autor. Mas, ao mesmo tempo, a leitura de cada resumo é “freada” pelas pistas, indícios deixados nele pelo autor, que conduzem a uma e não outra compreensão de todo e qualquer resumo (FERREIRA, 2002, p. 269).

A pesquisa como possibilidade de apropriação e ampliação do conhecimento e que busca em seu objeto de pesquisa, mais que uma relação de consumo, descarta por si só possibilidades de interpretações rasas. Considerar a relação entre a parte (resumo) e o todo (trabalho completo) amplia a possibilidade de estabelecermos uma “[...] relação dialética entre os gêneros, entre as condições de produção e práticas discursivas” (FERREIRA, 2002, p. 269).

Quando nos propusemos a fazer a leitura dos resumos das produções acadêmicas que tratam sobre Pedagogia e, em especial, do Pedagogo na função de Coordenador Pedagógico de escola, no período de 2000 a 2014, nas produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades do Paraná, levamos em consideração que poderia ocorrer alguma discordância entre o título/resumo do trabalho e o que ele de fato expressa. Assim, em algumas produções por nós analisadas foi necessária a leitura da Introdução do trabalho, caso o resumo não fornecesse elementos suficientes para respondermos nossa pergunta inicial: quais produções abordam o tema? Qual o local destas produções e

em que ano foram produzidas? Compreender que ao realizarmos a leitura dos resumos estamos em busca de respostas que também contemplem nossa necessidade de produção da pesquisa é perceber que nenhum conhecimento se constrói na individualidade ou na obstinação por resultados imediatos ou verdades absolutas e que estamos inseridos em um determinado período histórico que nos permite obtermos o que é possível hoje, enquanto produção acadêmica.

Essa leitura possível dos resumos não se constrói linearmente ou em uma simples cadeia. Cada resumo, mais do que ligado àqueles que o antecedem e o sucedem, traz no interior de si mesmo vozes de outros enunciados. A imagem que melhor pode explicar é a de *rede* e não de cadeia. Rede de vários fios que se cruzam, que se rompem, que se unem, que se questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto (FERREIRA, 2002, p. 270).

É com base nesta afirmação que nos propomos a nos debruçarmos nos resumos das pesquisas que aqui mencionaremos. Não com a pretensão de avaliá-los, pois respeitamos cada autor que o produziu, priorizaremos os aspectos que revelam semelhanças, padronização ou até mesmo o inédito, se assim surgir. Para além de buscarmos o modelo perfeito de resumo, pretendemos observar quais destes retratam melhor o trabalho completo, pois acreditamos ser ele o convite à leitura completa da produção acadêmica. Ora, se a pesquisa se propõe contribuir para análises ou avanços na produção do conhecimento científico, há que ser o resumo uma possibilidade de instigar à leitura das próximas páginas, de proporcionar àquele que dele fizer uso a “curiosidade” de ir além.

No próximo Capítulo nos dedicaremos à apresentação dos dados obtidos e apresentaremos a análise dos dados coletados durante a pesquisa nos acervos digitais das universidades que possuem programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) na área da educação e que trazem a pedagogia/pedagogo como objeto de pesquisa.

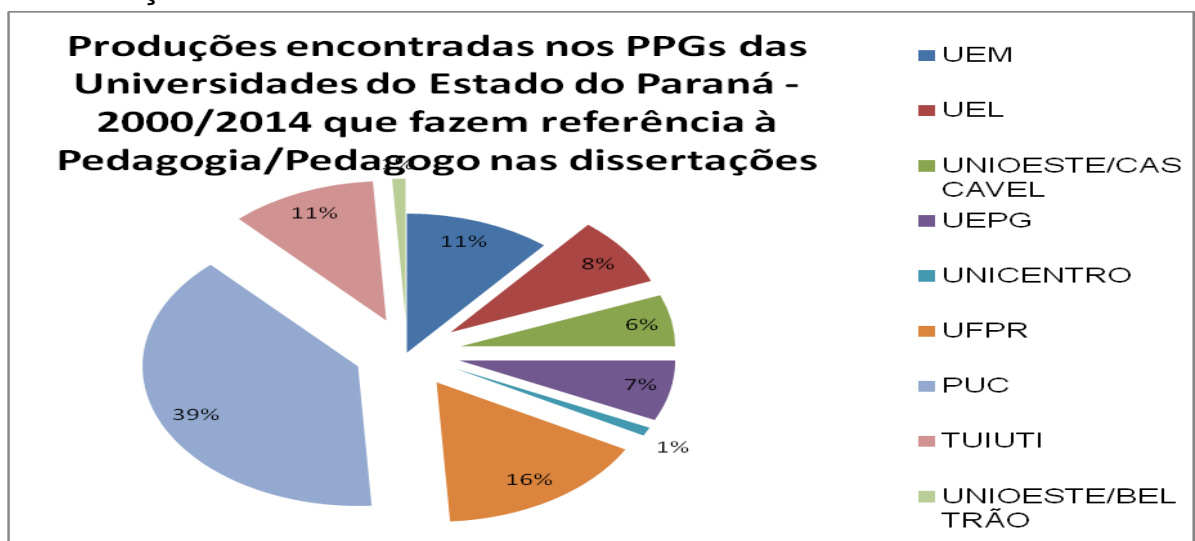
CAPÍTULO III - AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES DO PARANÁ

Neste Capítulo analisaremos as informações coletadas durante nossa pesquisa. Em termos metodológicos, faremos nossa exposição da seguinte forma: primeiro apresentaremos o total de dissertações/teses dos Programas de Pós

Graduação das Universidades do Paraná que abordam a temática do Pedagogo/Pedagogia. Num segundo momento faremos a apresentação por Universidade, procurando evidenciar quais as temáticas mais recorrentes e quais são as mais negligenciadas. Reafirmamos que nossos dados se referem às produções que abordam a pedagogia enquanto ciência, o curso de pedagogia e pedagogo. Todas as produções que versaram sobre esses temas foram analisados.

Nosso universo de pesquisa foi composto por: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Cascavel e Campus de Francisco Beltrão –, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Das produções encontradas que trazem no título a referência ao objeto destacado temos os seguintes dados:

GRÁFICO 1 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ – 2000/2014.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

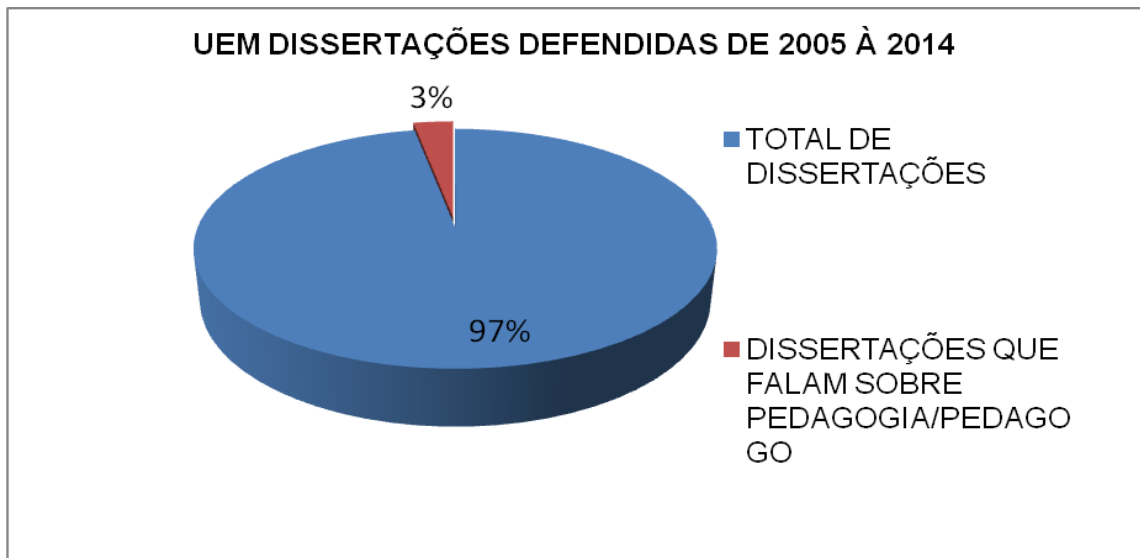
A maior concentração de pesquisas relacionadas ao nosso objeto de estudo foi encontrada na PUC/PR, com 39% de dissertações. Em seguida a UFPR com 16%, a UEM e a UTP com 11%, a UEL com 8%, UEPG com 7%, UNIOESTE/Cascavel com 6%, Unicentro e Unioeste/Francisco Beltrão com 1%. Este dado inicial já nos mostra uma grande discrepância quantitativa das produções em relação às Instituições de Ensino Superior.

Agora apresentaremos os dados encontrados em cada uma das

universidades pesquisadas para compreendermos quais as pesquisas tratam da temática central elencada, e em quais universidades elas estão mais concentradas.

Com relação à Universidade Estadual de Maringá (UEM) 363 dissertações foram defendidas no referido período, e destas, 11 são relacionadas ao tema, ou seja, 3% das produções defendidas, no intervalo dos anos de 2005 a 2014. Ressaltamos que no acervo digital da UEM só estão disponíveis dissertações a partir do ano de 2005.

GRÁFICO 2 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ DE 2005 À 2014.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

A seguir apresentaremos a relação de títulos e anos das produções acadêmicas, para visualizarmos quais foram as temáticas que prevaleceram. Organizamos de modo a facilitar nossa análise de quantos temas estão atrelados à pedagogia e ao pedagogo como objetos de pesquisa, com isso podemos observar se há temas que deveriam ser abordados nos PPGE's das universidades que oferecem o Mestrado de Educação e que não foram contemplados nos mesmos.

QUADRO 1 – TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO.

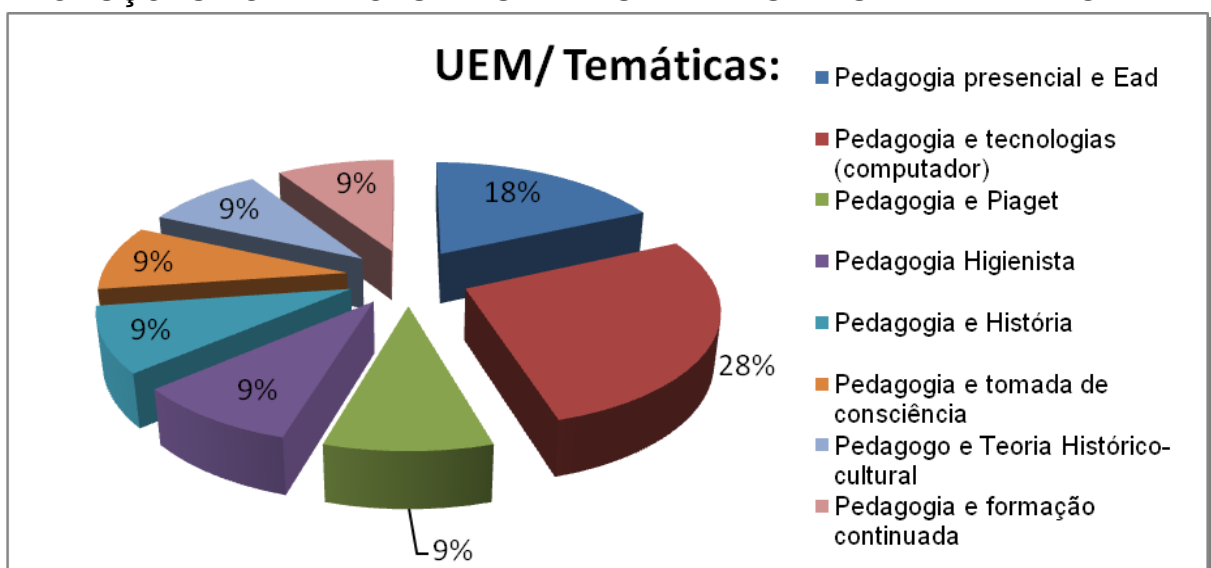
Nº	Ano	Título
1	2013	O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - PARANÁ
2	2011	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
3	2009	EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE O USO DE AMBIENTES INFORMATIZADOS COM ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

– CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO		
4	2009	A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PRESENCIAL E PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
5	2009	JEAN PIAGET NA PEDAGOGIA: UM ESTUDO DAS FONTES REFERENCIADAS NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
6	2007	ESTUDO DOS NÍVEIS DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA CONCEITUAÇÃO DO SUJEITO SINTÁTICO POR ALUNOS DOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA
7	2007	PEDAGOGIA, MÍSTICA E ESPIRITUALIDADE NA CONFIGURAÇÃO DO PENSAMENTO DE SÃO JOÃO DA CRUZ (1542-1591)
8	2007	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SUBSIDIADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO CULTURAL
9	2006	A PEDAGOGIA DE MANOEL BOMFIM: UMA PROPOSTA HIGIENISTA NA EDUCAÇÃO
10	2005	EDUCAÇÃO E COMPUTADOR: CONSTRUINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA, COM ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-PR
11	2005	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA E O USO DO COMPUTADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – PR

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Observamos a realização de pesquisas sobre Pedagogia enquanto curso, pedagogia e teorias, e o Pedagogo como objeto relacionando-se com a teoria histórico-cultural. Em termos percentuais, as produções acadêmicas da UEM apresentam o panorama a seguir.

GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DAS TEMÁTICAS APRESENTADAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

O tema que mais próximo de nossa pesquisa é “A Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural”, de Alessandra Peternella, que traz o pedagogo como objeto e relaciona-o ao tema teoria e prática. No resumo, a autora deixa claro a teoria adotada como base de sua pesquisa, assim como a necessidade de buscar dentro da teoria histórico-cultural, contribuições para a superação do problema. O resumo traz aspectos relevantes para quem busca informações sobre o que se trata a pesquisa, mencionando o referencial teórico, a metodologia empregada –análise documental –, o recorte temporal, o universo da pesquisa e alguns elementos das considerações finais.

Com 28% prevalecem temas sobre pedagogia e tecnologias, e com 18% temos a pedagogia e a modalidade de ensino à distância.

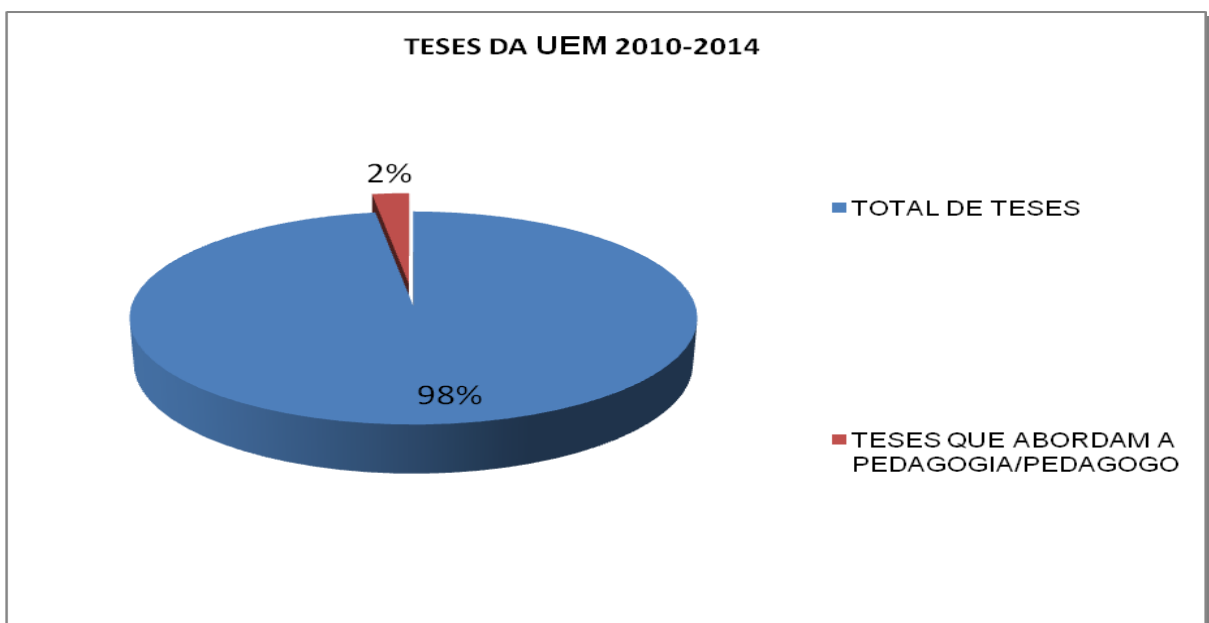
Na UEM, das 41 teses defendidas entre os anos de 2010 a 2014, constatamos que 01 (uma) tese de doutorado aborda a temática do pedagogo como objeto de estudo, relacionando-o à atuação no espaço hospitalar.

QUADRO 2 – TESE DE DOUTORADO QUE ABORDA A TEMÁTICA DO PEDAGOGO COMO OBJETO DE ESTUDO.

Nº	Ano	Título
1	2010	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: EM QUESTÃO A PEDAGOGIA HOSPITALAR

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

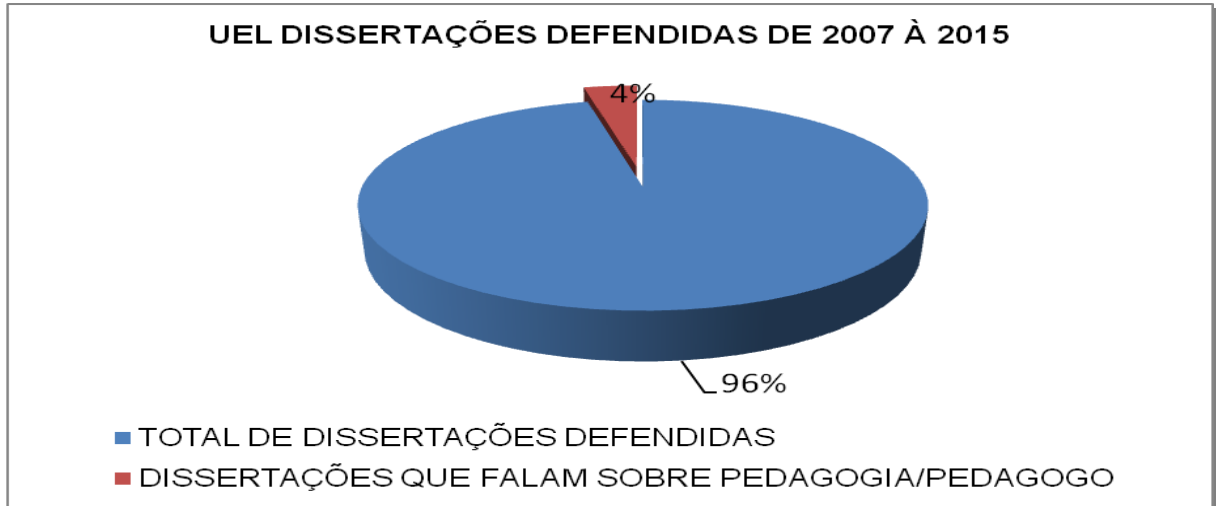
GRÁFICO 4 - TESES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ DE 2010 À 2014.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL) dentre as produções encontradas no mestrado de educação, temos em relação à totalidade dos trabalhos apresentados, a seguinte configuração:

GRÁFICO 5 - DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA DE 2007 À 2014.



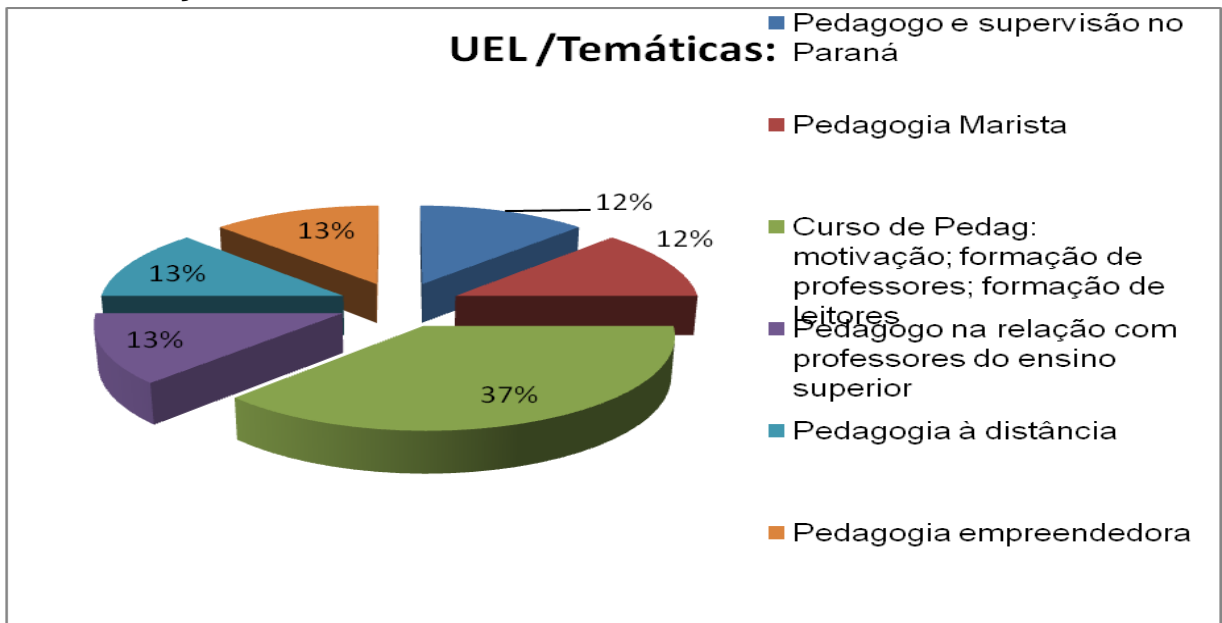
FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

No caso da UEL, o acervo digital das dissertações só disponibiliza produções de 2006 até o presente. Quando analisamos as temáticas que envolvem a pedagogia e o pedagogo, temos o quadro de produções listado abaixo:

QUADRO 3 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO.

Nº	Ano	Título
1	2006	O SUPERVISOR QUE VIROU PEDAGOGO: UMA ANÁLISE DA SIGNIFICAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ.
2	2006	A PEDAGOGIA MARISTA: A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM PRÁTICA
3	2008	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.
4	2008	PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.
5	2013	PARCERIA ENTRE PEDAGOGO E PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS AO TRABALHO DOCENTE.
6	2014	EDUCAÇÃO, UTOPIA E SONHO: CONTRAPONTO SOBRE A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA.
7	2014	COMPREENSÃO LEITORA EM FORMADORES DE LEITORES: UM ESTUDO COM ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA.
8	2015	ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA OFERTADO A DISTÂNCIA E A ATUAÇÃO DO TUTOR.

GRÁFICO 6 - PERCENTUAL DAS TEMÁTICAS APRESENTADAS NAS DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

As produções que prevaleceram em relação à porcentagem obtida a partir dos 4% de dissertações que optaram pelo objeto de pesquisa pedagogia/pedagogo são aquelas que estudam o curso de pedagogia. A temática na UEL ficou em 37% em relação às demais relacionadas a pedagogia/pedagogo. No entanto, nossa atenção voltou-se à dissertação que trouxe em sua pesquisa aspectos históricos do pedagogo e sua trajetória enquanto nomenclatura e função: “O supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná”. A autora Oliveira (2006) traz em seu resumo dados sobre a motivação da pesquisa, menciona que recorreu à pesquisa de campo e análise documental, situa como analisou os aspectos quantitativos e qualitativos obtidos na pesquisa, informa qual o instrumento utilizou para a coleta de dados para atingir o público alvo da pesquisa, além de dizer qual público é este. A autora não apresenta em seu resumo elementos que apresentem indícios das considerações finais.

Na UNIOESTE Campus Cascavel o que temos é uma porcentagem de 5% de dissertações defendidas e que abordam a pedagogia/pedagogo em seus títulos.

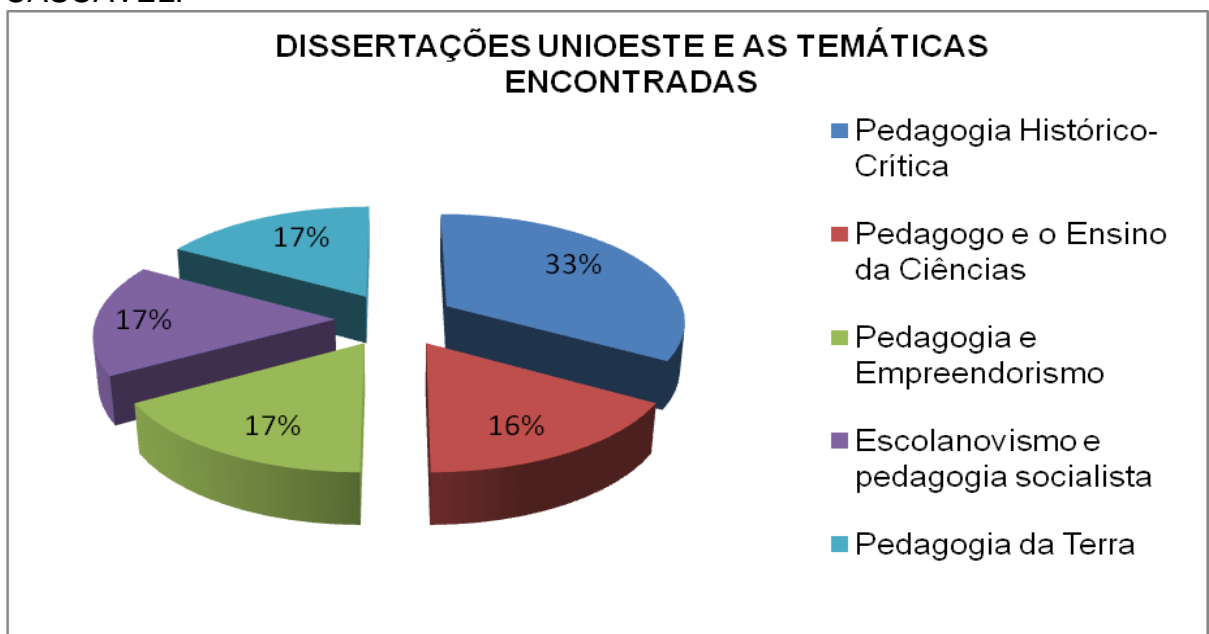
GRÁFICO 7 - DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CÂMPUS CASCAVEL DE 2009 À 2014.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Estes 5% distribuem-se da seguinte forma:

GRÁFICO 8 - TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Das temáticas abordadas, a pedagogia como objeto atrelado a teoria pedagogia histórico-crítica foi a maior porcentagem observada (33%) e as demais se igualam em 17%, deixando que o pedagogo na pesquisa em destaque assuma 16%. Nesta pesquisa por se tratar do pedagogo, recorreremos ao resumo. A autora inicia fazendo uma apresentação do tema e qual a pergunta a ser respondida ao decorrer da mesma. Informa que se trata de uma pesquisa que prioriza os aspectos qualitativos, menciona qual é seu universo de pesquisa, de que forma ocorreu a coleta de dados e, por fim, aponta elementos das considerações finais. Nesta pesquisa o pedagogo está associado ao professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental e, como tal, trabalha especificamente com a disciplina de ciências. O quadro com as dissertações da UNIOESTE Campus Cascavel apresenta a seguinte configuração:

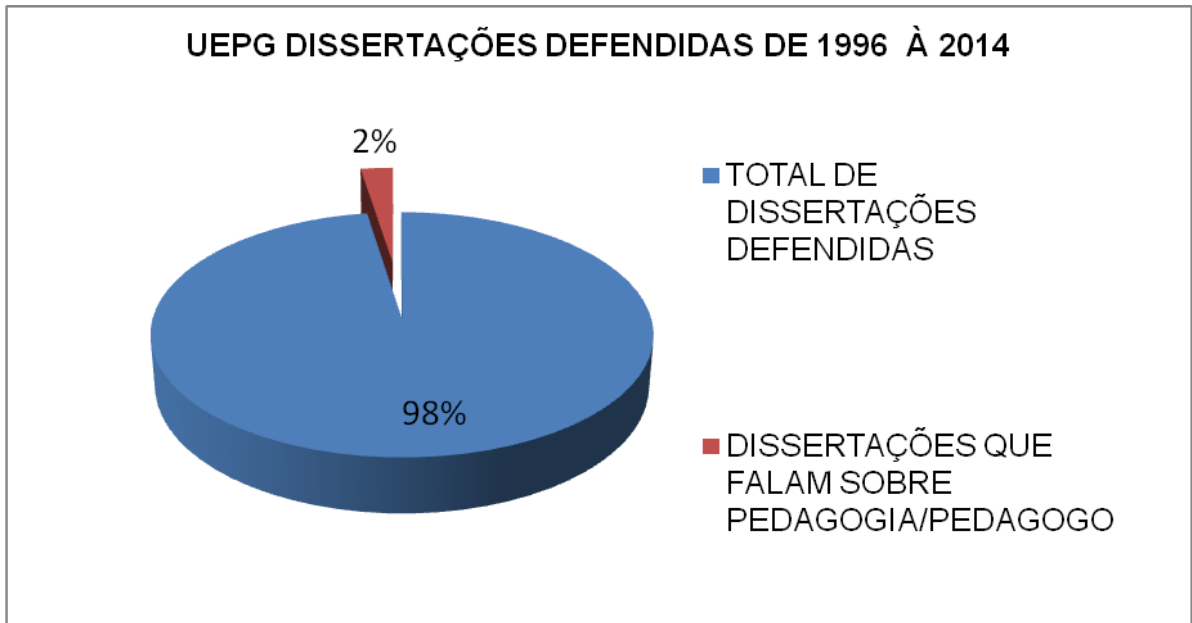
QUADRO 4 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO.

Nº	Ano	Título
1	2014	OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICA- CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA- PARANÁ
2	2014	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E O PERFIL DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ”.
3	2014	A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS
4	2013	CONHECIMENTO CIENTÍFICO E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTOS DE TRABALHO DO PROFESSOR.
5	2011	A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INCIDÊNCIA NOS PROCESSOS FORMATIVOS QUE A SUSTENTAM: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA DA UNIOESTE
6	2010	APRENDER A EMPREENDER: A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA DO SEBRAE

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o Programa de Pós-Graduação em Educação inicia suas atividades em 1994, e apenas 2% das produções abordam a temática pedagogia/pedagogo. Do volume de dissertações defendidas no mestrado de educação da Instituição 98% abordam outros objetos em relação à educação.

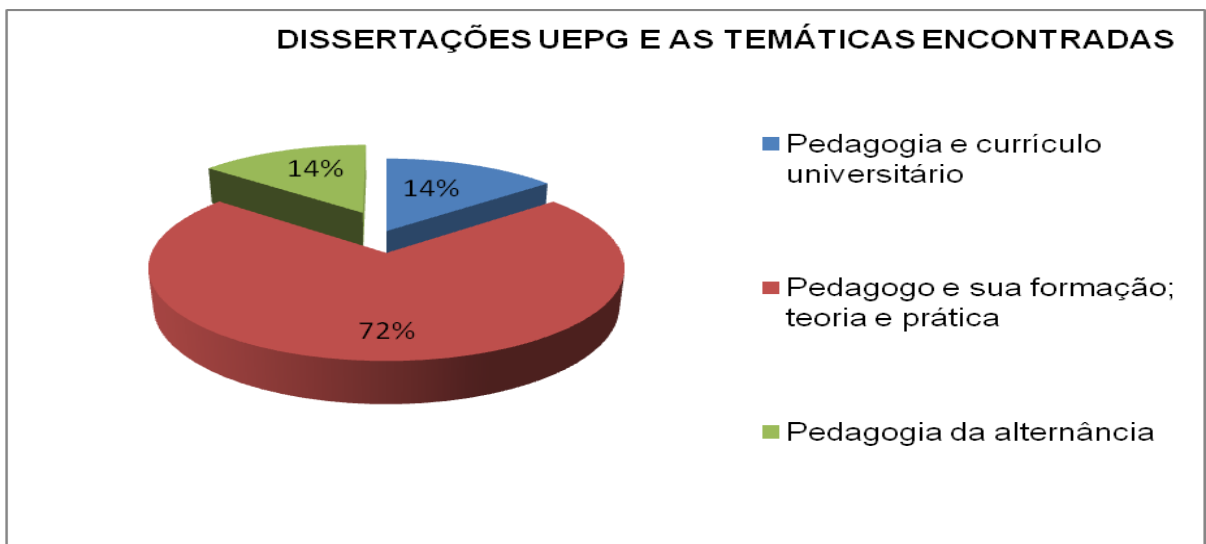
GRÁFICO 9 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA DE 1996 À 2014.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

As dissertações que fazem parte desses 2% dividem-se em:

GRÁFICO 10 – TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

A temática sobre o pedagogo foi o percentual mais alto na pesquisa realizada, e com 72% encontramos duas pesquisas que nos interessaram não apenas para este momento, mas como um referencial sobre o objeto. Destacamos a dissertação de Masson (2003), que traz em seu título o destaque para a formação do pedagogo. Intitulada “Políticas para a Formação do Pedagogo: uma crítica às determinações do

capital” a dissertação apresenta um resumo com elementos que convidam o leitor a prosseguir sua leitura. A autora revela a opção teórica que embasa a pesquisa, menciona a metodologia e que a pesquisa é de caráter qualitativo. Na sequência situa seu objeto fazendo uma pequena síntese da conjuntura atual a qual seu objeto está inserido, e finaliza com apontamentos sobre as considerações finais.

O quadro da UEPG abaixo apresenta as seguintes produções sobre o tema:

QUADRO 5 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.

Nº	Ano	Título
1	1997	CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO: PEDAGOGIA EM FOCO
2	1998	O CURSO DE PEDAGOGIA E OS NEXOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA
3	2000	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO MODALIDADE DE EDUCAÇÃO
4	2003	POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA CRÍTICA ÀS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL
5	2009	A VISÃO DOS FORMADORES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO CONTEXTO DAS REFORMULAÇÕES CURRICULARES
6	2013	LUGAR DA BIOLOGIA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE UNIÃO DA VITÓRIA (1960-1989)
7	2014	O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, A PARTIR DOS ASPECTOS LEGAIS E DO PAPEL DOS COORDENADORES DO CURSO (1962-2012)

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

No Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEPG, encontramos disponíveis apenas as pesquisas referentes aos anos de 2014 e 2015.

As produções que se aproximam de nossa temática de pesquisa são:

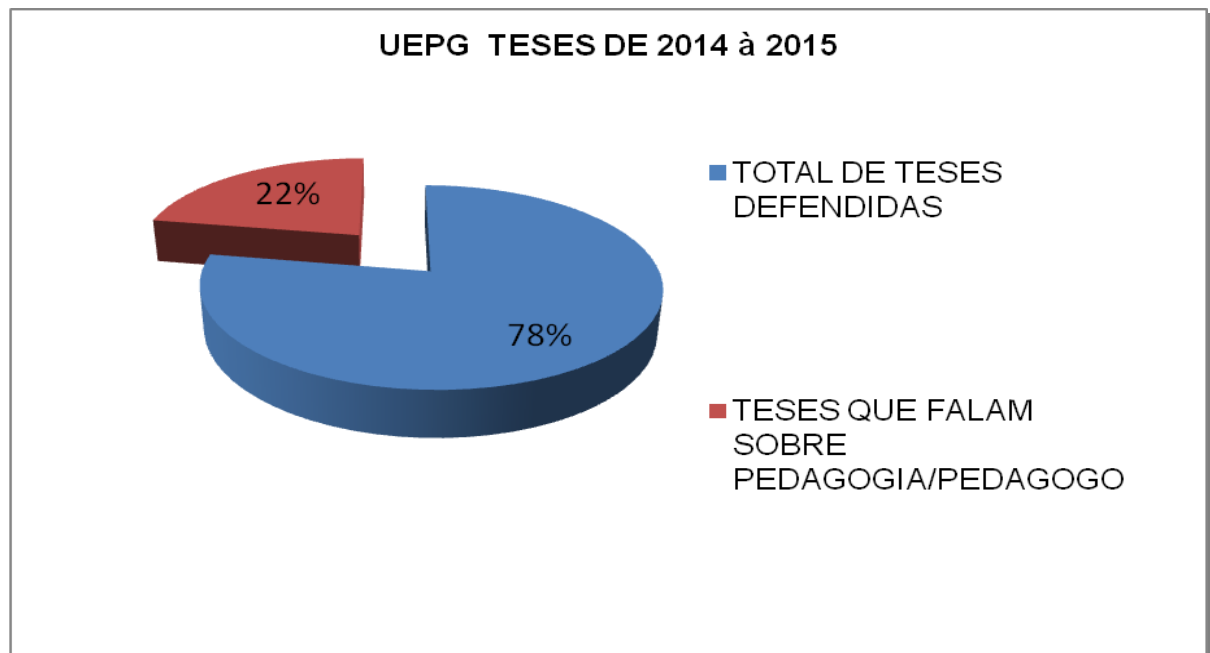
QUADRO 6 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.

Nº	Ano	Título
1	2015	REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DA PEDAGOGIA MODERNA NO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO DE PORTO UNIÃO – SC (1918-1957)
2	2015	EDUCAÇÃO, ESCOLA E INSTITUIÇÕES DE CONTRATURNO SOCIAL NA CIDADE DE PONTA GROSSA: ENTRECruzamentos de valores e representações por diferentes vozes

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

A partir das informações obtidas no acervo digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG o percentual de produções em nível de doutorado é o seguinte:

GRÁFICO 11 – TESES PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA DE 2014 À 2015.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), encontramos as seguintes produções, abaixo relacionadas:

QUADRO 7 – TÍTULO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA QUE CONTEMPLA PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE.

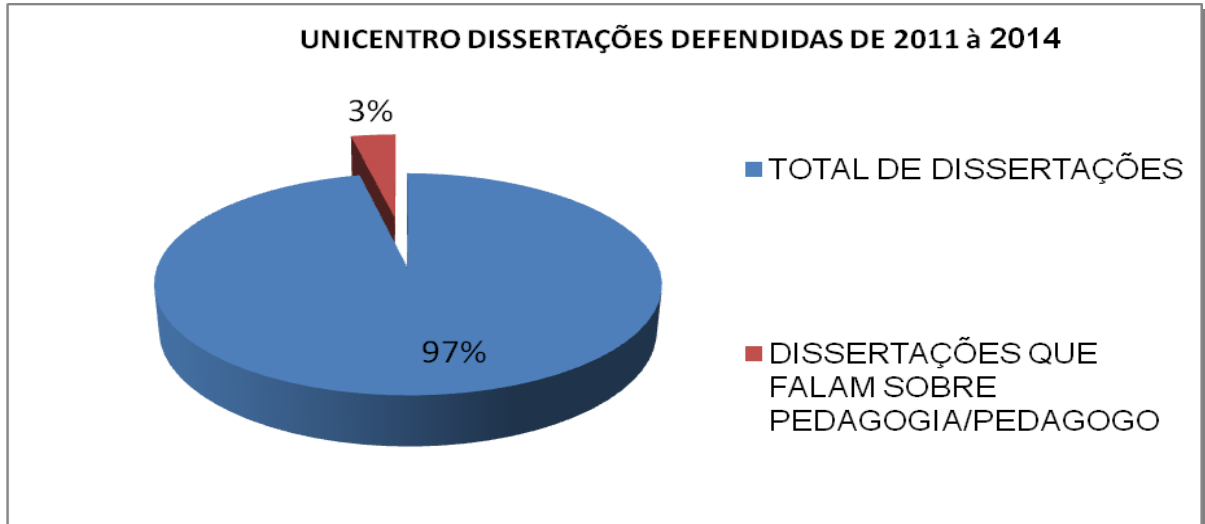
Nº	Ano	Título
1	2014	A ESFERA DA COTIDIANIDADE E DA NÃO COTIDIANIDADE: DESAFIOS E LIMITES NA AÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

No total de dissertações defendidas, temos uma produção que apresenta o pedagogo e sua atuação na escola. Há de se considerar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO é bastante recente, e iniciou suas atividades em 2012. Entretanto, sabemos que esse não é um critério definidor, pois programas com maior tradição também apresentam um percentual baixo de produções sobre a temática.

Ao observarmos o gráfico nos deparamos com a seguinte configuração:

GRÁFICO 12 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO DE 2011 À 2014.

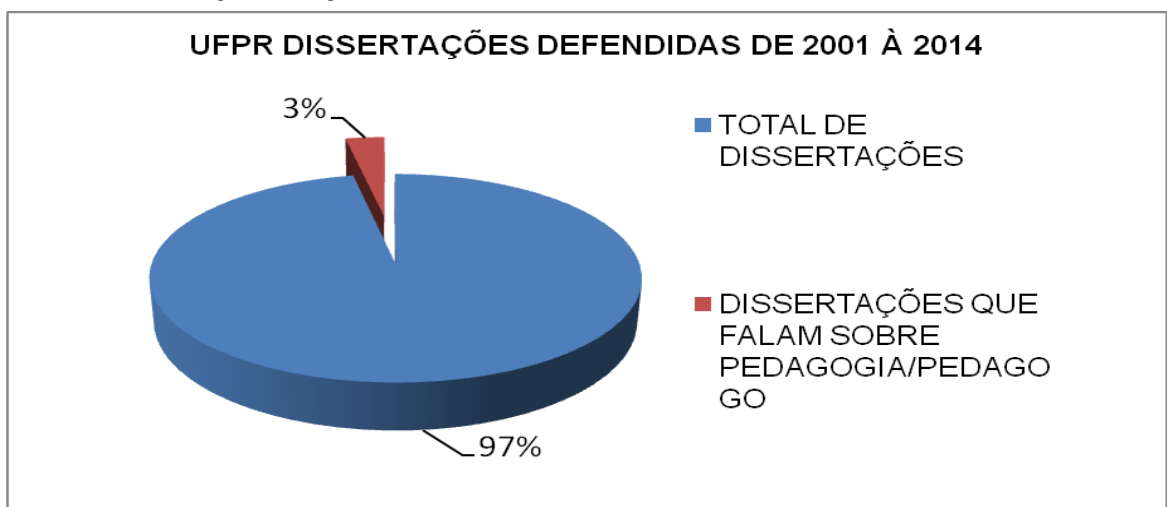


FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

No resumo da pesquisa “A esfera da cotidianidade e da não cotidianidade: desafios e limites na ação do pedagogo na escola” a autora expõe quais autores fizeram parte do referencial teórico do seu trabalho, como realizou a pesquisa de campo, menciona o modelo do questionário aplicado à um pequeno grupo de pedagogas de Guarapuava e como fez a análise dos dados obtidos. A autora menciona no resumo resultados que serão apresentados nas considerações finais.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em relação ao número de dissertações defendidas encontramos:

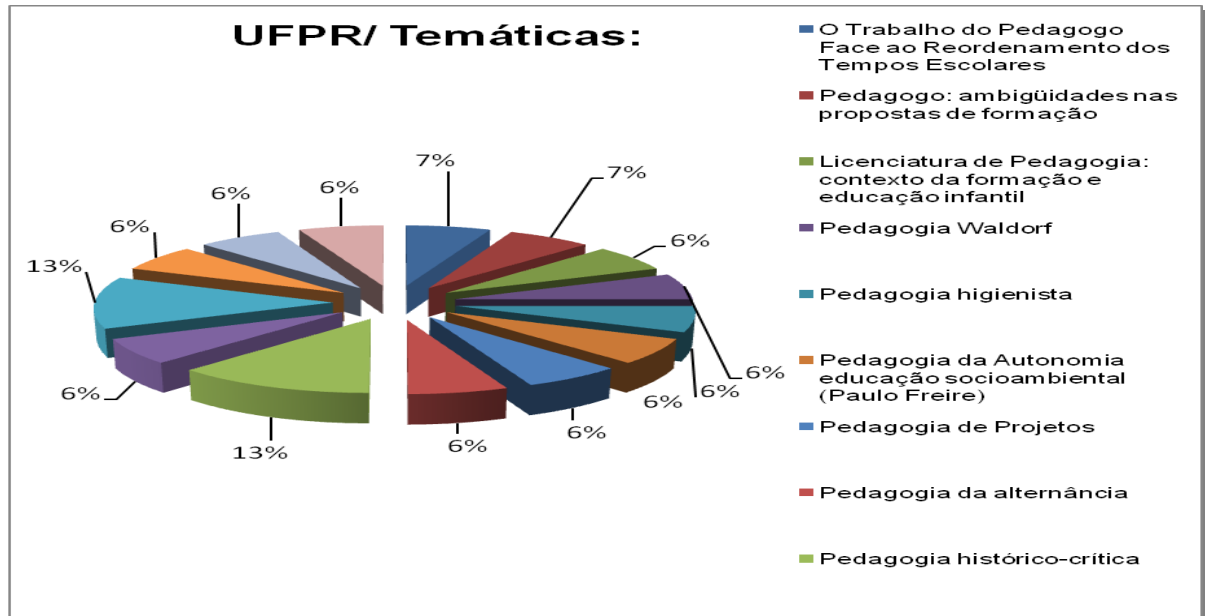
GRÁFICO 13 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ DE 2011 À 2014.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

As dissertações a que se referem os 3% estão divididas entre as seguintes temáticas:

GRÁFICO 14 – TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

QUADRO 8 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

Nº	Ano	Título
1	2007	A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO ESPAÇO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO - UM ESTUDO A PARTIR DA "1 TURMA DE PEDAGOGIA DA TERRA DA VIA CAMPESINA/BRASIL"
2	2007	O TRABALHO DO PEDAGOGO FACE AO REORDENAMENTO DOS TEMPOS ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE CICLOS EM CURITIBA/PR E DOS SEUS EFEITOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR
3	2007	DISCIPLINA E CONTROLE: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM CINCO TEMPOS E ESPAÇOS
4	2008	A EDUCAÇÃO SÓCIO-AMBIENTAL E A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA
5	2008	O PROCESSO DE CONVERSÃO DA IDÉIA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO PARANÁ (1983-2002)
6	2009	APONTAMENTOS SOBRE UMA PEDAGOGIA CORPORAL: A OBESIDADE E O NOVO HIGIENISMO NA ESCOLA
7	2010	CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL A PARTIR DA OBRA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA
8	2010	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (1996-2006): AMBIGÜIDADES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

9	2011	OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ
10	2011	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ESTRUTURANDO NÚCLEOS DE CONTEÚDOS, PARA DISCIPLINA ESPECÍFICA NO CURSO DE PEDAGOGIA
11	2012	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: DAS PROPOSIÇÕES OFICIAIS ÀS PROPOSTAS CURRICULARES
12	2012	A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO
13	2013	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO PARANÁ: UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
14	2013	O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
15	2014	A PEDAGOGIA VAI AO PORÃO: A PEDAGOGIA EMPRESARIAL E EMPREENDEDORA O PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO DO SOCIAL.
16	2014	CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL DO SER SOCIAL: UMA REFLEXÃO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Das dissertações que encontramos, optamos por destacar aqui as que abordam a função do pedagogo, entre elas a da autora Sella (2007). Inicialmente a autora aborda as questões que envolvem o tema e, portanto, justifica a necessidade de estudá-lo. Afirma que sua pesquisa é pautada em análise de documentos e pesquisa empírica, dividida em pesquisa exploratória e entrevistas. A autora apresenta de forma sucinta as considerações finais e estabelece como categorias de análise: gestão, planejamento e currículo.

As dissertações que falam sobre a pedagogia histórico-crítica e sobre a licenciatura de pedagogia estão com 13% cada uma e os demais não passam de 7% todas.

Convém ressaltar que, até o momento, não encontramos nenhuma produção – disponível nos acervos digitais dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades citadas – relacionada à pedagogia/função do pedagogo à educação especial, por exemplo.

Com relação ao Programa de Doutorado em Educação da UFPR, encontramos produções que, embora não mencionem em suas palavras-chaves ou título a temática pedagogia/pedagogo, trazem na tese a pedagogia relacionada às teorias que embasam a concepção da ciência da pedagogia e que nortearam a educação escolar no Brasil e fora dele. Um destes casos é a pesquisa da autora

Favoreto (2008) intitulada “Marxismo e Educação No Brasil (1922-1935): O discurso Do PCB e de seus intelectuais”. A pedagogia está presente em seu trabalho, seja relacionada ao marxismo, aos “pecebistas” ou “escolanovistas” e em diálogo com a autora ela nos adverte que “[...] o foco da análise é a concepção de educação dessas correntes de pensamento” e a necessidade de mencionar a pedagogia ocorre, pois esta “[...] é um elemento de suma importância para compreender a perspectiva educacional de cada corrente” (FAVORETO, 2015)². Sendo assim, consideramos que esta tese também trata da pedagogia mesmo que não seja a temática central, e com isso, admitimos que possa haver mais produções que não citam a pedagogia e o pedagogo em como objeto central da pesquisa e mesmo assim mencionam no interior do trabalho completo. Ao consideramos esta tese temos o seguinte quadro:

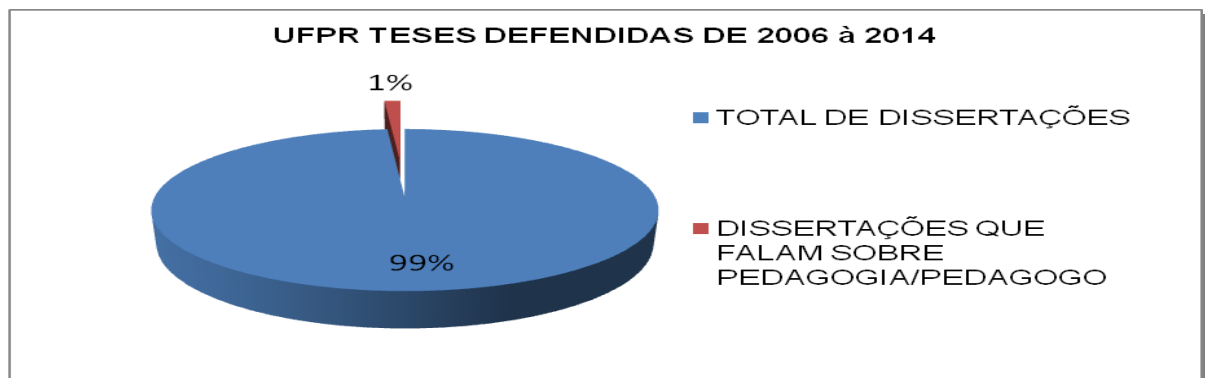
QUADRO 9 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS – TESES - QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

Nº	Ano	Título
1	2008	MARXISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1922-1935): O DISCURSO DO PCB E DE SEUS INTELECTUAIS
2	2012	A PEDAGOGIA WALDORF COMO EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E RUDOLF STEINER

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

E a porcentagem em relação à totalidade de teses de 2006 a 2014 revela-se no gráfico abaixo:

GRÁFICO 15 – TESES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ DE 2006 À 2014.



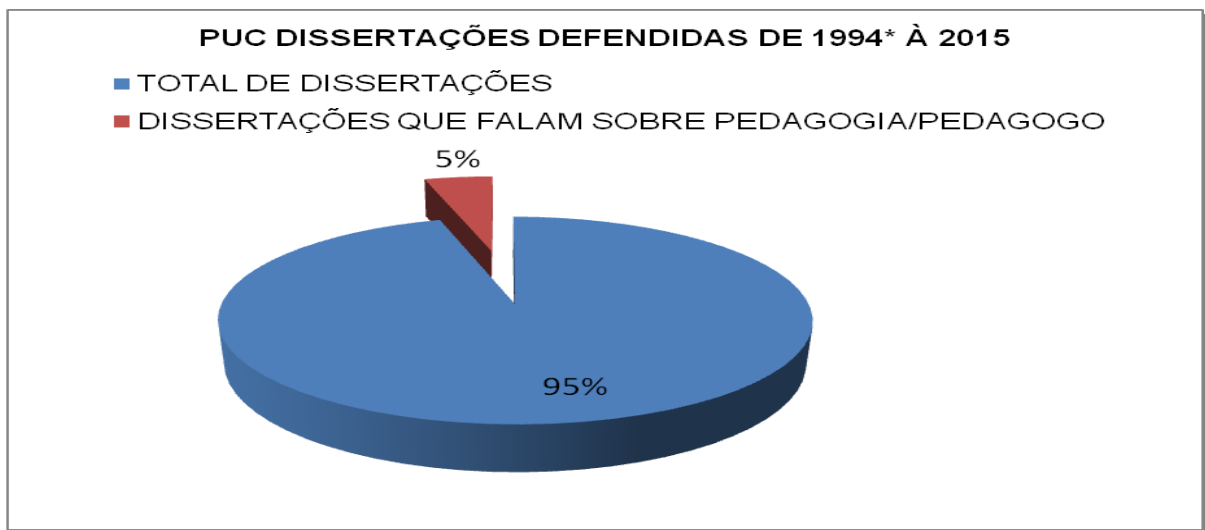
FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

² A autora, em conversa informal por email, no dia 20/08/2015, menciona como compreende a pedagogia em sua tese de Doutorado, disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09-FAVORETO.pdf>

A PUC/PR é a Universidade do Estado do Paraná que apresenta uma quantidade expressiva, em relação às demais de produções nos PPGE's que abordam a temática pedagogia/pedagogo, ficou com seu recorte temporal diferenciado das demais. Por não prejudicar nossa pesquisa deixamos aqui os anos de 1994 até 2015.

Sendo que 5% da totalidade das pesquisas citam em seus títulos a pedagogia/pedagogo.

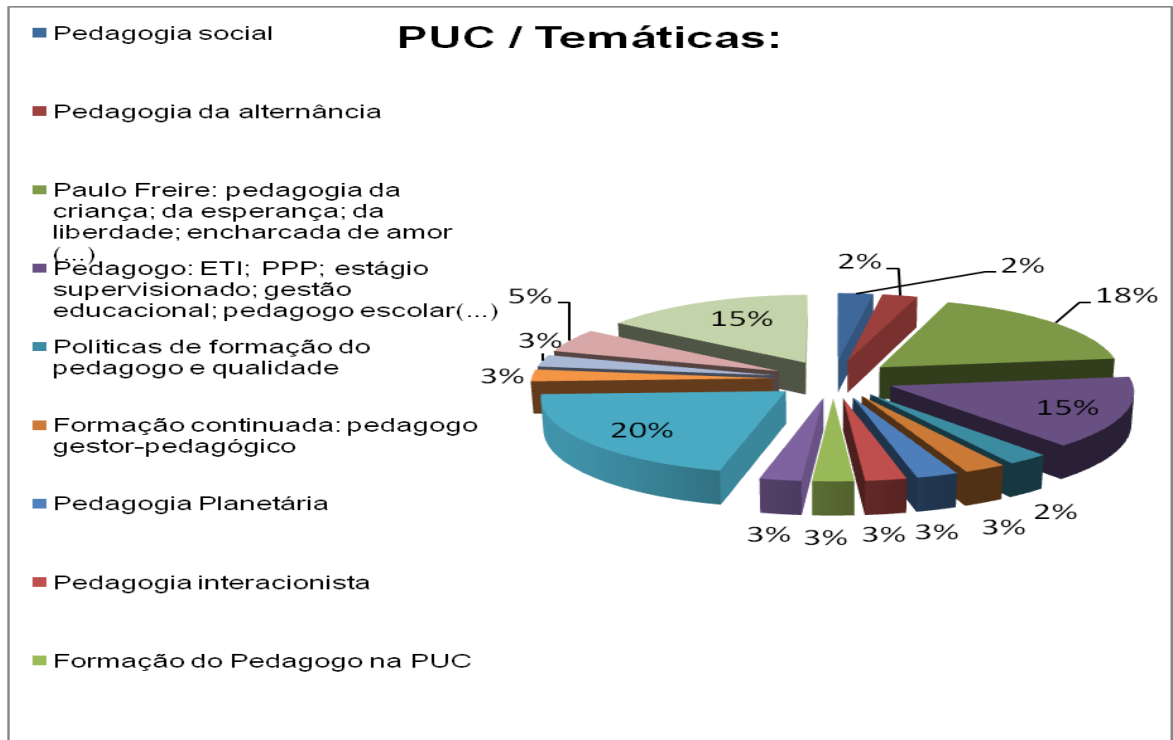
GRÁFICO 16 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/PR DE 1994 À 2015.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Esses 5% apresentam a seguinte proporcionalidade em relação às temáticas encontradas: com 20% temos o enfoque nas políticas de formação do pedagogo e a qualidade desta formação em foco. Com 18% temos Paulo Freire atrelado à pedagogia, e em alguns momentos relacionado à sua teoria sobre educação. Com 15% a formação do pedagogo na PUC. Esta porcentagem se repete também nas pesquisas que estudam o pedagogo e a educação em tempo integral, o pedagogo e o projeto político pedagógico, o pedagogo e o estágio supervisionado. A menor porcentagem de 2% foi relacionada à pedagogia da alternância e a pedagogia planetária.

GRÁFICO 17 – TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/PR.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

O quadro com as dissertações que estudam a temática referente à pedagogia/pedagogo apontam trinta e nove produções que relacionam o objeto de estudo a temas que suscitam análises e, portanto, a necessidade de pesquisa. A PUC/PR tem em seu banco de dissertações e teses um total de 800 produções acadêmicas, e com base neste número é que obtivemos os 5% de dissertações que falam sobre nosso objeto de pesquisa.

QUADRO 10 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Nº	Ano	Título
1	2014	POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
2	2013	PEDAGOGIA SOCIAL E SUA CONFIGURAÇÃO NO BRASIL: DA INSTITUCIONALIDADE À ATUAÇÃO PEDAGÓGICA
3	2012	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: REALIDADE OU FICÇÃO
4	2012	A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE FUTUROS PEDAGOGOS-PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAIS. ORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: REALIDADE OU FICÇÃO
5	2011	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SEU TRABALHO

6	2011	O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS PEDAGOGOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.
7	2011	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DO PEDAGOGO ESCOLAR: ESTUDO EM UM MUNICÍPIO DO SUDOESTE DO PARANÁ.
8	2010	DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO
9	2010	SITUAÇÕES-LIMITES NA PRÁTICA DOCENTE E A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA, AS / 2010 - DISSERTAÇÕES
10	2010	A TELEVISÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA PEDAGOGIA DA LIBERDADE DE PAULO FREIRE
11	2010	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO GESTOR-PEDAGÓGICO NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO ESTADUAL PARANAENSE.
12	2010	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA
13	2009	A PEDAGOGIA ENCHARCADA DE AMOR NA PRÁTICA DOCENTE INSPIRADA EM PAULO FREIRE.
14	2009	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PEDAGOGO: UM TRABALHO CONJUNTO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA VIÁVEL E SIGNIFICATIVA
15	2008	A PRÁXIS DOCENTE E A PEDAGOGIA PLANETÁRIA EMERGENTE.
16	2008	APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE INTEGRAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
17	2008	PAULO FREIRE: DA PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO À PRÁXIS DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE
18	2007	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNC/MAFRA,
19	2007	PAIDÉIA E UTOPIA NA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE
20	2007	A REFLEXÃO-NA-AÇÃO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO REFLEXIVO
21	2006	A PRÁTICA DA PESQUISA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA.
22	2006	PEDAGOGIA DO ACONSELHAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: EDUCANDO EMOÇÕES E SENTIMENTOS
23	2006	A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
24	2005	A CONTRIBUIÇÃO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.
25	2005	APROXIMAÇÃO DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL COM A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE.
26	2003	AS COMPETÊNCIAS DO PEDAGOGO NA GESTÃO EDUCACIONAL.
27	2003	O ENSINO COM PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO.
28	2002	O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR
29	2001	A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.

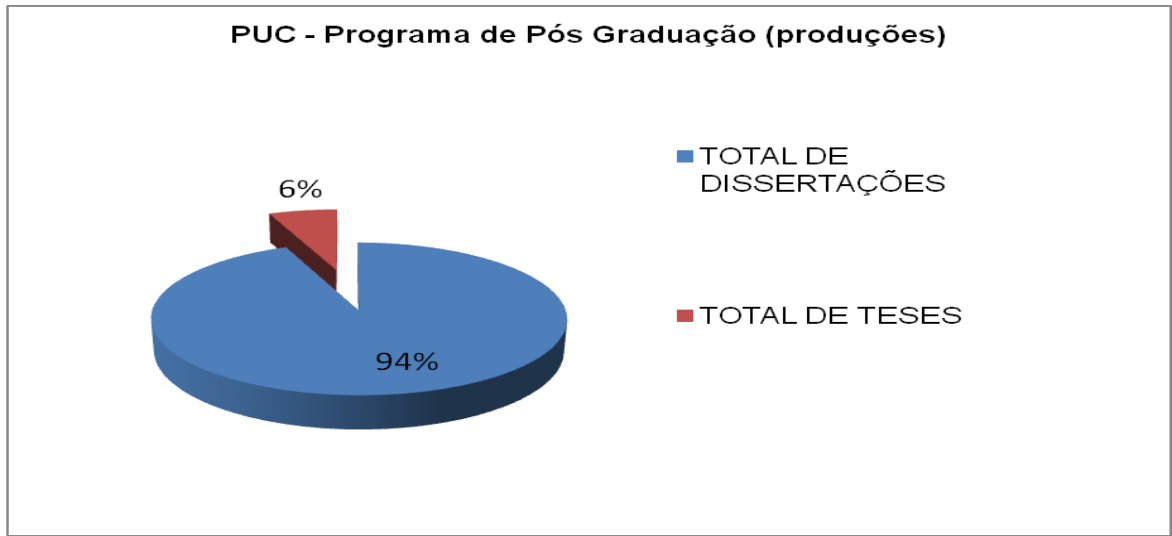
30	2001	PEDAGOGIA: INSTÂNCIA E NUAÑÇAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO-PROFESSOR/GESTOR
31	2001	A PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA E A POESIA COMO UM ELEMENTO ARTICULADOR NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE PEDAGOGIA.
32	2001	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES E AÇÕES CONCRETAS
33	2000	UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E NO ENSINO COM PESQUISA.
34	2000	A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PUC-PR, DE 1968 A 1988
35	1999	PDA : PEDAGOGIA DA AÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR / 1999
36	1998	O DESAFIO AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR.
37	1998	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PSICOPEDAGOGIA
38	1997	LEITURA MUSICAL : UMA PEDAGOGIA INTERACIONISTA.
39	1997	CURSO DE PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO TRABALHO: UMA RELAÇÃO QUE A UNIVERSIDADE NÃO VÊ

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

O destaque nos resumos lidos dos trabalhos acima mencionados ocorre pelo fato dos autores, em sua maioria, relacionam a bibliografia que fundamenta a metodologia de pesquisa no corpo do resumo. O que não foi percebido nos demais. Os autores das pesquisas citam elementos das considerações finais em seus resumos, bem como quase todos embora se utilizem de entrevistas feitas a partir de questionários – principalmente quando se trata do pedagogo como objeto de pesquisa – e fazem questão de mencionar que a pesquisa é qualitativa. Outra observação que fazemos em relação aos resumos é que em sua maioria trazem uma estrutura semelhante quanto ao início, desenvolvimento e final. Todos até aqui trazem as palavras-chaves.

As teses de doutorado da PUC/PR estão disponíveis na página do programa de pós-graduação da Universidade, juntamente com as dissertações. Observamos que a partir de 2010 elas são disponibilizadas na biblioteca digital da instituição. Em relação às produções em nível de mestrado são proporcionalmente menores (há de se considerar o início das atividades de nível de doutorado):

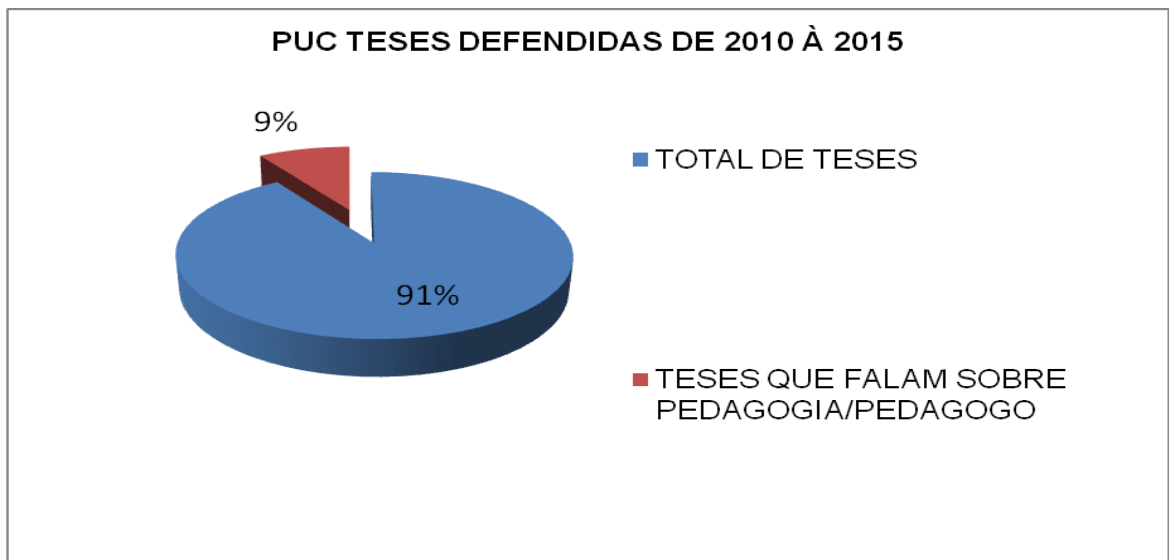
GRÁFICO 18 – COMPARATIVO DE DISSERTAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS TESES PRODUZIDAS NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA PUC/PR.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

As teses que tratam da temática pedagogia/pedagogo representam a porcentagem de 9% em relação aos demais objetos de pesquisa, estes totalizam 91% das produções, conforme podemos visualizar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 19 – TESES DEFENDIDAS NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/PR.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

No quadro a seguir podemos perceber que o debate em torno do curso de pedagogia prevaleceu nas pesquisas.

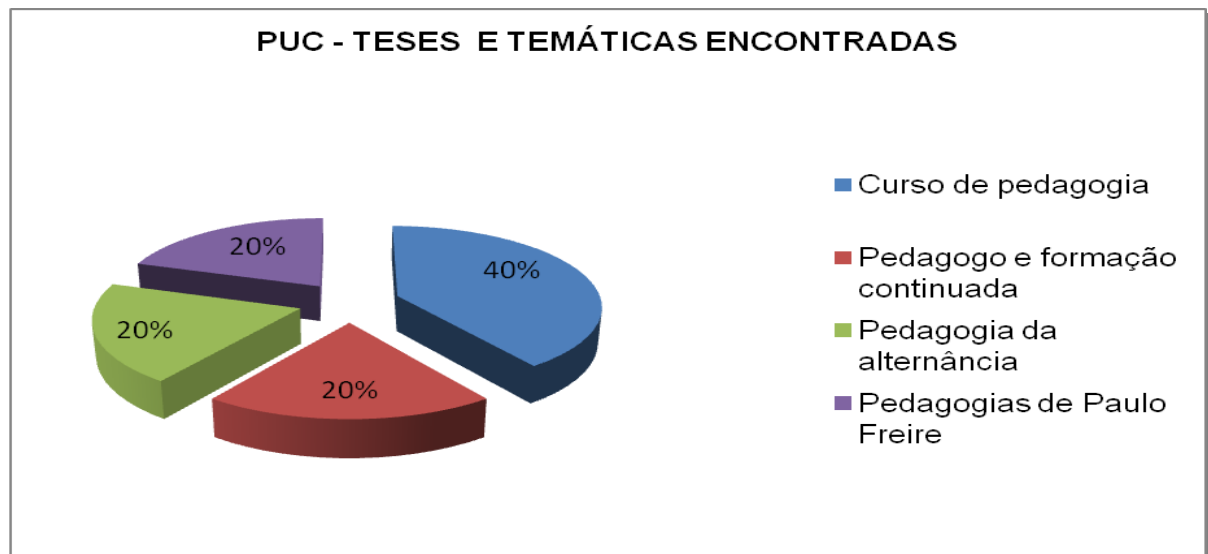
QUADRO 11 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS – TESES - QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Nº	Ano	Título
1	2015	AS DEMANDAS DE CONHECIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA
2	2014	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: UM OLHAR A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS
3	2013	A MODALIDADE DA EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO: UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA SOCIAL,
4	2012	EDUCANDO A CRIANÇA COM PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A REALIZAÇÃO DO SER MAIS
5	2011	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONTRAPOSIÇÃO A TEORIA DA MODERNIZAÇÃO

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Em termos quantitativos há o percentual a seguir:

GRÁFICO 20 – TEMÁTICAS DAS TESES DEFENDIDAS NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/PR.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

A Tuiuti, que também faz parte de nosso universo de pesquisa, apresenta as seguintes dissertações referentes à temática pedagogia/pedagogo:

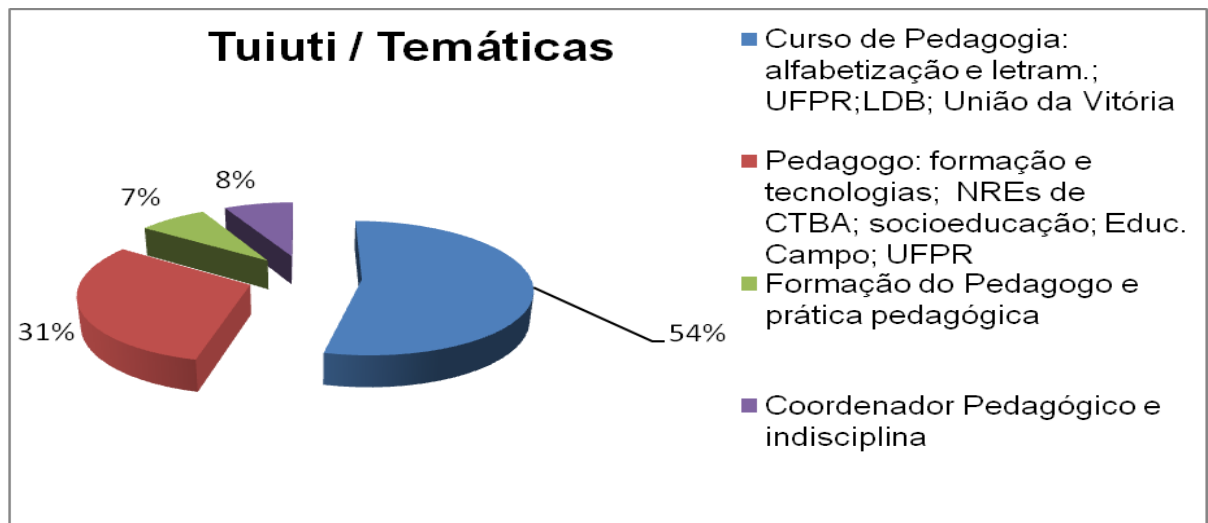
QUADRO 12 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA FACULDADE TUIUTI DO PARANÁ.

Nº	Ano	Título
1	2002	A COMPETÊNCIA DO EDUCADOR SEGUNDO A CONCEPÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA FACE A LDB: UM ESTUDO CRÍTICO.

2	2003	FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS COMO MEDIADORAS DO PROCESSO PEDAGÓGICO.
3	2003	A DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR) NOS ANOS DE 1970 A 1990.
4	2004	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
5	2005	FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (1968-1996)
6	2006	O ENSINO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE AS QUESTÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA
7	2007	POLÍTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E O TRABALHO DO PEDAGOGO NOS NRES DE CURITIBA: UMA CONTRIBUIÇÃO À ESCOLA PÚBLICA.
8	2007	BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.
9	2009	INDISCIPLINA ESCOLAR NA VISÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS.
10	2010	AS RESPONSABILIDADES DO PROFESSOR PEDAGOGO EM UM PROGRAMA SÓCIO-EDUCATIVO: NOVAS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS
11	2011	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVOS NO TRABALHO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO.
12	2012	O CURSO DE PEDAGOGIA NA FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE UNIÃO DA VITÓRIA: HISTÓRIA, CURRÍCULO E PRÁTICAS
13	2012	O CURSO DE PEDAGOGIA NA FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE UNIÃO DA VITÓRIA: HISTÓRIA, CURRÍCULO E PRÁTICAS

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

GRÁFICO 21 – TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA FACULDADE TUIUTI.

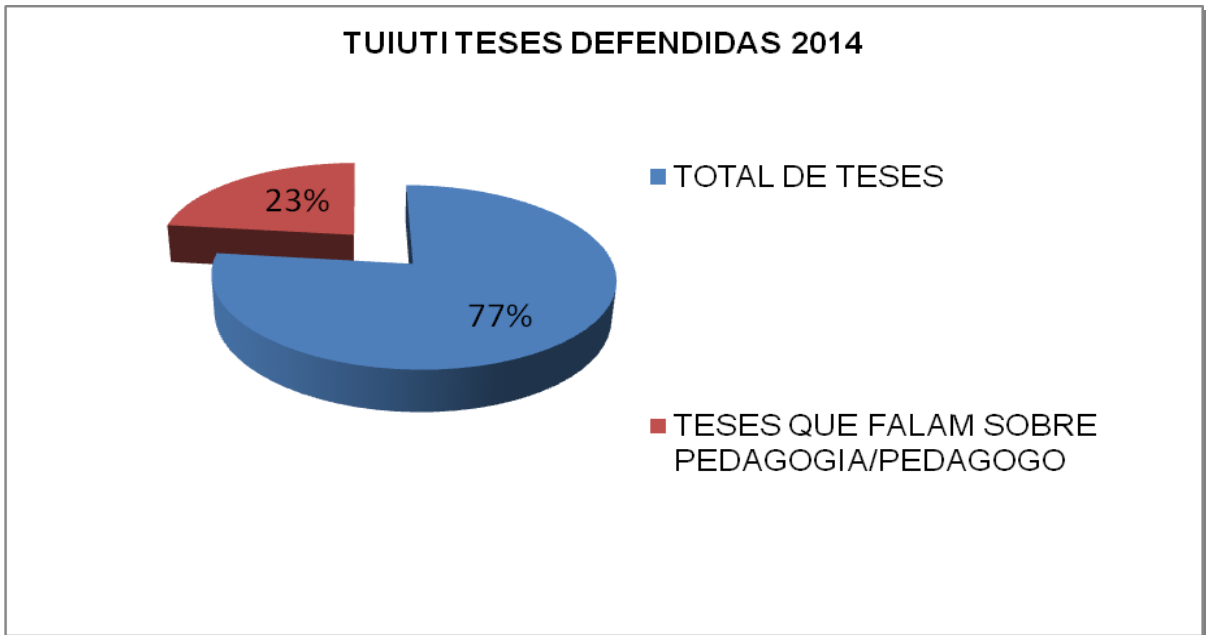


FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

A maior porcentagem observada na Tuiuti é relacionada ao curso de pedagogia com 54% das produções e o pedagogo aparece nas pesquisas com 31%. Nos resumos encontramos mencionados os aspectos que se referem à hipótese além dos autores em sua maioria relatam qual o modelo de pesquisa (bibliográfica e documental), mencionar as fontes (primárias ou secundárias), bem como o relato de como ocorreram as entrevistas (semiestruturadas). As palavras-chaves geralmente estão relacionadas ao título e as categorias analisadas. Há também alguns resumos que, em poucas linhas, explicitam a intenção da pesquisa e informam apenas a técnica da pesquisa (observação, análise documental, entrevista). Não mencionam autores que fazem parte do referencial teórico-metodológico ou citam elementos constantes das considerações finais. Também não poderíamos deixar de mencionar poucos trabalhos que em sua pesquisa de campo selecionam duas instituições, e a partir destas, generalizam os resultados obtidos. Seria necessária a leitura dos trabalhos na íntegra, pois os resumos apontam para um modelo de pesquisa que pode transmitir a falsa ideia de que as coisas se repetem, e bastam apenas exemplos isolados para explicar a realidade em torno de um objeto.

Observamos uma pesquisa em especial que tratou de um tema recorrente, e que selecionou apenas seis sujeitos para responder à entrevista que deu base à pesquisa. Embora o critério estatístico possa não ser determinante para alguns tipos de abordagem, nos perguntamos se este número seria o suficiente para revelar resultados próximos da realidade? Eles podem direcionar o resultado da pesquisa para algum tipo de intencionalidade? Aqui há de se ter cautela, pois não é nosso objetivo avaliar a pesquisa, mas essas são inquietações que se colocam após a leitura do resumo, onde percebemos a insuficiência de elementos para responder a pergunta a qual o pesquisador se propôs responder. Por outro lado, há resumos provocativos, que incitam a leitura do trabalho completo.

Em relação às teses de Doutorado em Educação disponíveis no acervo digital da Universidade Tuiuti do Paraná, observamos que a Biblioteca Digital não favorece a pesquisa, como faz no acervo das dissertações. A busca segue outros meios e confunde o pesquisador que pretende ter acesso as teses. Utilizamos um sistema de busca que percorreu os anos de 2010 a 2015 e obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO 22 – TESES DEFENDIDAS NA FACULDADE TUIUTI EM 2014.

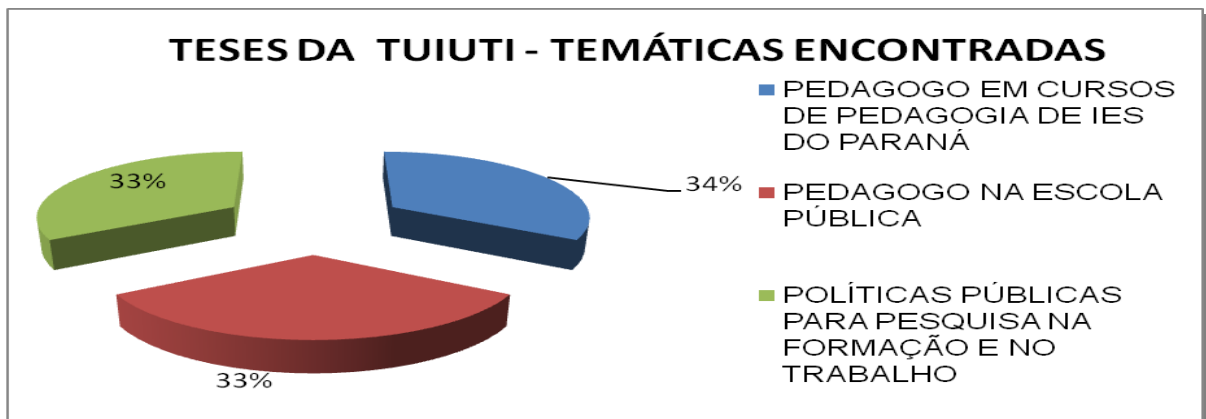
FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

As temáticas das produções são as seguintes:

QUADRO 13 - TÍTULOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS – TESES - QUE CONTEMPLAM PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA FACULDADE TUIUTI.

Nº	Ano	Título
1	2014	GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE IES DO PARANÁ
2	2014	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRADIÇÕES E MATERIALIDADE
3	2014	O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ

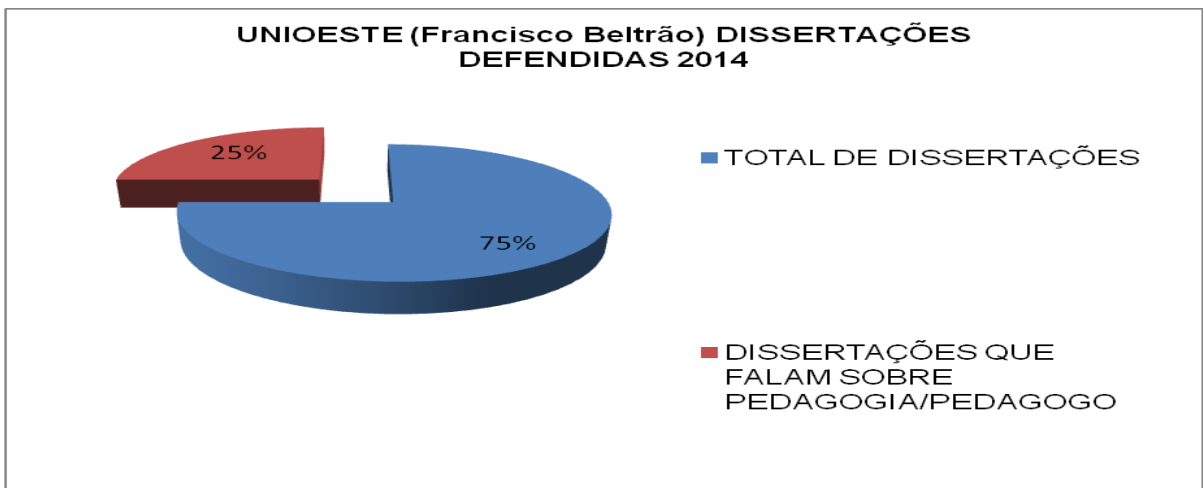
FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

GRÁFICO 23 – TEMÁTICAS DAS TESES DEFENDIDAS NA FACULDADE TUIUTI.

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Na Universidade Estadual do Oeste Paraná, *campus* de Francisco Beltrão, encontramos uma produção que embora não mencione no título ou nas palavras-chaves, traz em seu trabalho a Pedagogia do Campo e o trabalho do pedagogo que atua em uma escola de assentamento do MST no Paraná. O resumo revela qual a relação entre o currículo e a Pedagogia do Campo e, como em consequência desta pedagogia, o pedagogo se configura. Outras duas dissertações mencionam a pedagogia em sua pesquisa. Uma fala da pedagogia enquanto ciência, e a outra, remete à pedagogia tradicional e pedagogia do aprender a aprender. Mesmo que não faça referência no título ou resumo. Por isso, nosso gráfico da Unioeste/FB, apresenta a seguinte configuração:

GRÁFICO 24 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO EM 2014.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

QUADRO 14 - TÍTULO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA QUE CONTEMPLA PEDAGOGIA E OU PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE – CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO.

Nº	Ano	Título
1	2014	COMPLEXOS DE ESTUDO: INVESTIGANDO UM EXPERIMENTO DE CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST NO PARANÁ.

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES.

Entretanto, se considerarmos que 06 do total de 09 pesquisas disponíveis no acervo digital de dissertações, mencionam a pedagogia e sua importância como ciência, às tendências pedagógicas e o pedagogo em sua função na relação com outros objetos de pesquisa, teríamos uma porcentagem maior. No entanto, não nos propusemos a ler todas as dissertações e teses que se utilizam da temática

referente à pedagogia/pedagogo para compreender o objeto de estudo da pesquisa, pois compreendemos que o tempo e a própria pesquisa teriam outro caráter. Lembramos que não é o objetivo deste trabalho ler todas as produções das instituições elencadas, mas sim, verificar, no universo das Universidades, quais as pesquisas que analisam o papel/função do coordenador pedagógico de escola.

Ao finalizarmos a apresentação dos dados obtidos nas instituições ressaltamos que nossa pesquisa não pretendeu analisar o trabalho dos pesquisadores e suas produções aqui citadas, mas sim conhecer o que temos produzido até este momento sobre nosso objeto de pesquisa: pedagogia/pedagogo. É pertinente pontuar que embora haja diferença entre os termos “pedagogia” e “pedagogo” elencamos apenas estes, pois um nos remete à ciência e outro a função. Sabemos que outros termos como “pedagógico” são próprios da pedagogia, no entanto estão atrelados às atitudes ou metodologias, e estes outros significados não nos interessam no momento presente desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa percorreu uma trajetória que procurou superar a leitura de dados como mero elemento quantitativo, pois, enquanto pesquisadores buscamos aprimorar nossa condição inicial, crendo que em cada etapa dos nossos estudos obteríamos uma melhor compreensão daquilo que nos propomos a responder. Obviamente o processo como um todo nos levaram a estas considerações, pois a compreensão do fato está atrelada ao processo de pesquisa em sua totalidade, ao referencial teórico-metodológico e também ao empenho do pesquisador.

Empenhamo-nos em analisar os dados obtidos no acervo digital dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades do Paraná para que nossa pergunta inicial fosse respondida. Mesmo considerando que o resultado de nossa pesquisa é passível de limites, ela se revela pertinente se a consideramos da seguinte forma:

É visível a partir dos dados, que as produções que tratam da temática referente a pedagogia/pedagogo em nível de mestrado encontram-se em maior porcentagem na PUC/PR (39%) e na UFPR (16%). Essas universidades embora se diferenciem por ser uma pública e outra privada, apresentam o mesmo conceito (5) na avaliação da CAPES em seus programas de pós-graduação, mas apresentam

diferenças com relação ao número de linhas de pesquisa na área de concentração de seus referidos programas. Este dado – o número de linhas de pesquisa – nos remete a análise de que a concentração de uma temática mais acentuada na PUC/PR pode ocorrer pelo fato de possuir duas linhas de pesquisa, enquanto a UFPR apresenta quatro linhas de pesquisa. Poderíamos inferir que este fato dificulta a diversidade de temas relacionados à educação na instituição. No entanto, em relação as temáticas as duas instituições se equiparam, porém, as porcentagens obtidas estão distribuídas de forma mais equilibrada na UFPR do que na PUC/PR.

Este “leque” de temáticas não evitou que a maior porcentagem das pesquisas verse sobre o curso de pedagogia, teorias de Paulo Freire e o pedagogo em sua relação com o trabalho. Não foram encontrados na PUC/PR dissertações que relacionam o seu objeto de estudo com a pedagogia histórico-crítica enquanto tema, por exemplo. Já na UFPR, encontramos duas produções que trazem a pedagogia histórico-crítica explicitada em seus títulos, o que consideramos benéfico para a superação dos limites apresentados em outras teorias que amparam pesquisas, mas não promovem a reflexão crítica da realidade.

Cabe mencionar aqui, que a pedagogia histórico-crítica também não esteve presente nas dissertações da Tuiuti, que é a outra Universidade privada que possui programa de pós-graduação em educação no Paraná. Com duas linhas de pesquisa, sua produção de dissertações é menor em número que as da PUC/PR e da UFPR. Entretanto, foi entre as pesquisas de seu programa que encontramos uma produção que aponta no título o Coordenador Pedagógico de Escola: “Indisciplina Escolar na visão de Coordenadores Pedagógicos”. O que nos permitiu responder positivamente nossa pergunta inicial: se existiriam produções acadêmicas nos programas de mestrado e doutorados em educação das Universidades do Paraná que tratam do pedagogo na função de coordenador pedagógico de escola. A autora deste trabalho realiza seus estudos relacionando-o à indisciplina dos alunos, um dos comportamentos que pode revelar-se no interior da escola, e pensamos, não apenas nela.

Destacamos as temáticas que foram mais recorrentes nas demais instituições, concentradas desta forma: na Universidade Estadual de Maringá (UEM) a pedagogia relacionada a questão tecnológica apresentou 28% das pesquisas desenvolvidas, deixando as outras temáticas abaixo desta porcentagem. Na

Universidade Estadual de Londrina, a temática em evidência relaciona-se ao Curso de Pedagogia, com 37% dos trabalhos.

A pedagogia histórico-crítica apresentou um percentual de 33% das pesquisas realizadas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); a Universidade Estadual de Ponta Grossa traz o pedagogo e a formação com uma porcentagem de 72% e a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) apresenta apenas 3% de produções, que faz menção ao trabalho do pedagogo na escola. A UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, apresenta nove (9) dissertações à disposição no site da instituição, e verificamos que embora estas produções não mencionassem a pedagogia/pedagogo em seus títulos, no corpo do trabalho completo em sua maioria citam a temática pedagogia/pedagogo não como objeto de estudo, mas sim, como elemento para a compreensão do objeto de pesquisa e esta situação nos remete ao que já afirmamos no capítulo anterior: a pedagogia é sim um elemento que perpassa as demais pesquisas na educação e enquanto ciência desempenha um papel primordial para compreendermos o que nos propomos a compreender enquanto pesquisadores.

Dos temas que consideramos negligenciados nas produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação, destacamos a “educação especial” que não esteve vinculado à pedagogia em nenhum dos títulos analisados. E se refletirmos sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica, em relação ao total de dissertações que encontramos cem (100) tratando da temática referente a pedagogia/pedagogo admitimos também ser esta uma temática negligenciada, pois apenas três (3) dissertações delimitam sua opção teórica neste referencial.

Com relação as teses de doutorado, prevalece a pedagogia hospitalar com 2% na UEM; na UEPG 22% sobre a pedagogia moderna e na UFPR 1%, e conforme já mencionado, traz a pedagogia como elemento secundário, porém não menos importante para a compreensão do estudo. A PUC/PR em consonância com o mestrado também tem como destaque nas produções em nível de doutorado, cujas pesquisas analisam o curso de pedagogia, a pedagogia da alternância e estudos sobre Paulo Freire. O fato de no doutorado haver uma incidência maior de pesquisas sobre o curso de pedagogia, nos leva a seguinte análise: há necessidade de compreender ou no mínimo aprimorar elementos que ainda não foram superados em relação ao tema em nível de mestrado, pois a pesquisa em si, está baseada em

responder questões, encontrar soluções pertinentes para solucionar (mesmo que provisoriamente) aquilo que preocupa/incita o pesquisador ou aqueles que se beneficiarão dela, ou seja, a pesquisa atende uma necessidade social. Não pensamos que a recorrência do tema é mera ocupação acadêmica.

Outra hipótese que consideramos para compreender a temática recorrente é que os pesquisadores não estão de acordo teoricamente e por isso se relacionam com a temática em suas pesquisas de forma independente e por opções teóricas diferentes. A partir disso nos perguntamos: há socialização adequada das pesquisas acadêmicas? A divulgação dos trabalhos tem sido realizada? Seja por parte das instituições ou por parte dos pesquisadores? Longe de explicarmos o porquê das porcentagens encontradas ou de avaliar as pesquisas e dizer quais deveriam ser as temáticas a serem pesquisadas, apenas reassaltamos que há uma diferença substancial nas produções desta instituição, quando seus dados são comparados em relação às demais.

Por fim, gostaríamos de mencionar que sendo o mestrado mais uma etapa de nossa formação, e não a última, neste momento tentamos atingir o nosso objetivo de levantar os dados sobre nosso objeto de estudo, enfatizando a necessidade de que suscitem mais produções que tratem da temática pedagogia/pedagogo ancorados em argumentos e teorias que nos façam interpretar a realidade vivenciada no cotidiano escolar e nas atribuições de nossa função enquanto coordenadores pedagógicos de escola, que contribua para uma visão menos distorcida e ingênua da realidade constituída no modelo de sociedade capitalista que estamos inseridos.

BIBLIOGRAFIA

ASSIS, Marta Maria da Silva; PADILHA, Anna Maria Lunardi **Pedagogia da cooperação: a cartilha Toyotista na educação** Linhas ano 5, n. 2. p. 273-284 jul. 2004.

COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O Estado da Arte das pesquisas educacionais sobre gênero e Educação Infantil: uma introdução.** Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192>>

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 20 outubro. 2013.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado Da Arte”.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, n.79, p.257-272, Ago, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos, Selma Garrido Pimenta. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007

FREITAS, Luiz Carlos de **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnismo ?** in SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA. SBE, Campinas – SP. 2011. Anais Eletrônicos. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011. Disponível em :<http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf> Acesso em 15 de junho 2013.

KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.** In: Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185 – 212.

NOVAES, Henrique T.CASTRO, Mariana. **Em Busca de uma pedagogia da produção associada.** Gestão Publica e Sociedade Fundamentos e políticas publica da Economia Solidaria.v1. ed: outras expressões. São Paulo .2011

PEREIR, Marcus Vinícius **Medeiros. Fundamentos Teórico-Methodológicos da pesquisa em Educação: O Ensino Superior em música como objeto.** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013

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

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

Sites pesquisados:

<http://www.unioeste.br/pos/educacao/>. Acesso em Maio de 2015

<http://www.ppge.ufpr.br/teses.htm> / . Acesso em Maio de 2015

<http://www.utp.edu.br/curso/mestrado/> Acesso em Maio de 2015

<http://www.utp.edu.br/curso/doutorado-academico-em-educacao/> Acesso em Junho de 2015

ppgeunicentro@gmail.com. Contato via email em 17 de Jul. 2015 / 03 Ago. de 2015

<http://www.ppe.uem.br/> Acesso em Maio de 2015

<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/list.php?tid=18>. Acesso em Maio de 2015

<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/tesesdissertacoes.php> Acesso em Maio de 2015

<http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/?pg=paginas|dissertacoes-html> Acesso em Maio de 2015

<http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/?pg=paginas|teses-html> Acesso em Maio de 2015