

MARIA ANTONIA MOSCALÉWSKI SCHUARTZ



**(RE)CONCILIAÇÃO DAS DISCIPLINAS NO CURRÍCULO
DO CURSO DE PEDAGOGIA (ENCAMINHAMENTO REFLEXIVO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Educação, Área de Concentração em Pedagogia Universitária, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Prof^a. Orientadora: Dra. Rejane de Medeiros Cervi

CURITIBA

1997

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

TERMO DE APROVAÇÃO

(RE)CONCILIAÇÃO DAS DISCIPLINAS NO CURRÍCULO
DO CURSO DE PEDAGOGIA (ENCAMINHAMENTO REFLEXIVO)

por
MARIA ANTONIA MOSCALÉWSKI SCHUARTZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Curso de
Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

BANCA EXAMINADORA

Prof. _____
Prof^a. Dr^a. Rejane de Medeiros Cervi

Prof. _____
Prof^a. Dr^a. Zélia Milléo Pavão

Prof. _____
Prof. Dr. Ivo José Both

A presente dissertação foi aprovada com o grau

Curitiba - PR, 24 de fevereiro de 1997

A ação do pedagogo, além de ser eficaz e competente deve ser digna, isto é, dotada de valor ético.

Prof. Jackson José Carneiro de Carvalho

**A Jesus, nosso Grande Mestre, pela
força, coragem e amor que me repassou
no desenvolvimento deste trabalho.**

Dedico Este Trabalho

**ao meu marido, Arthur, pelo
desprendimento, estímulo e
companheirismo;**

aos meus filhos Arthur e Sérgio Luís,

nora Dayse,

netos Rafael, Tatiana e Yaskara,

razão do meu existir.

AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na pessoa do Magnífico Reitor, Doutor Euro Brandão, demais dirigentes, professores e funcionários, meu profundo agradecimento pelo apoio, confiança e estímulo que oportunizaram a melhoria de minha qualificação docente.

Aos queridos Irmãos Albano e Firmino Bonato, pelo relato histórico e pela colaboração no empréstimo de atas e documentos históricos da PUC-Pr.

Aos colegas do Departamento de Educação, com quem convivo há tantos anos e que muito me ajudaram e enriqueceram minha reflexão.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

**À Professora Doutora Rejane de Medeiros Cervi
pela orientação e determinação na elaboração
deste trabalho e, principalmente, pelo carinho e
amizade que coroaram nossos esforços.**

SUMÁRIO

SUMÁRIO	ix
LISTA DE QUADROS	xi
RESUMO	xii
INTRODUÇÃO	1
a) JUSTIFICATIVA.....	1
b) O ESTUDO (DELIMITAÇÃO E OBJETIVO).....	6
c) TIPO DE PESQUISA E METODOLOGIA UTILIZADAS.....	7
DESENVOLVIMENTO	9
CAPÍTULO I— SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE	13
CAPÍTULO II — SOBRE O CURRÍCULO E SUA ORGANIZAÇÃO	30
CAPÍTULO III — SOBRE A EVOLUÇÃO DO CONTORNO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	48
CAPÍTULO IV — SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PUC/PARANÁ	61
CAPÍTULO V — A FRAGMENTAÇÃO PROGRESSIVA DO CURRÍCULO — EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO	92
ENQUADRAMENTO NORMATIVO SUPERIOR DOS PLANOS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA — PUC/PR - 1952 - 1989	99
EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO Nº 1 - fragmentação potencializada	100
(A) CONJUNTO DISCIPLINAR: Fundamentos da Educação	100
(B) CONJUNTO DISCIPLINAR: METODOLÓGICO	101
(C) CONJUNTO DISCIPLINAR: ENFOQUE DOS ASPECTOS FUNDAMENTAIS DO SISTEMA ESCOLAR	102
(INSTRUMENTAIS E ORGANIZACIONAIS)	102
(D) CONJUNTO DISCIPLINAR: sistematização geral	103
(E) CONJUNTO DISCIPLINAR: aspectos diferenciais da educação	104

(F) DISCIPLINAS AVULSAS	105
G) Quadro-Resumo: perfil quantitativo do desdobramento disciplinar segundo os conjuntos disciplinares.....	106
EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO nº 2 - Colaboração interdisciplinar potencializada apreendida mediante confronto de ementas.....	107
Exemplo A	107
EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO nº 2 - Colaboração Interdisciplinar Potencializada apreendida mediante confronto de ementas.....	108
Exemplo B	108
EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO nº 2 - Colaboração Interdisciplinar Potencializada apreendida mediante confronto de ementas.....	110
Exemplo C	110
EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO Nº 3 — HIERARQUIZAÇÃO E PONDERAÇÃO DAS DISCIPLINAS — CURRÍCULO DE 1989 — HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO — Pré-Escolar à 4ª série do Ensino de 1º grau.	112
(Ilustração A).....	112
REFLEXÃO FINAL	116
RECOMENDAÇÕES	119
BIBLIOGRAFIA	121

LISTA DE QUADROS

CARACTERÍSTICAS DO CURRÍCULO NOMINAL	40
ENQUADRAMENTO NORMATIVO SUPERIOR DOS PLANOS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA — PUC/PR - 1952 -1989.....	99
EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO Nº 1 - fragmentação potencializada	
(A) CONJUNTO DISCIPLINAR: Fundamentos da Educação	100
(B) CONJUNTO DISCIPLINAR: METODOLÓGICO.....	101
(C) CONJUNTO DISCIPLINAR: ENFOQUE DOS ASPECTOS FUNDAMENTAIS DO SISTEMA ESCOLAR (INSTRUMENTAIS E ORGANIZACIONAIS).....	102
(D) CONJUNTO DISCIPLINAR: sistematização geral	103
(E) CONJUNTO DISCIPLINAR: aspectos diferenciais da educação.....	104
(F) DISCIPLINAS AVULSAS	105
(G) Quadro-Resumo: perfil quantitativo do desdobramento disciplinar segundo os conjuntos disciplinares	106
EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO nº 2 - Colaboração interdisciplinar potencializada apreendida mediante confronto de ementas.	
Exemplo A	107
Exemplo B	108
Exemplo C	110
EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO Nº 3 — HIERARQUIZAÇÃO E PONDERAÇÃO DAS DISCIPLINAS — CURRÍCULO DE 1989 — HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO — Pré-Escolar à 4ª série do Ensino de 1º grau.	
(Ilustração A).....	112

RESUMO

O presente estudo, de caráter bibliográfico e documental, explora a categoria conceitual *interdisciplinaridade*, projetando sua problemática no plano institucional ou burocrático, enquanto objeto de organização do currículo escolar. Reconstrói a evolução da estrutura disciplinar do Curso de Pedagogia da PUC/PR e introduz um ensaio de visualização alternativa do potencial de integração curricular concretizado, recorrendo ao referencial selecionado. Constata as dificuldades de sistematização do tema e as influências sócio-políticas e acadêmicas que regem a formulação curricular. Mediante análise qualitativa, detecta, ainda, vestígios de tensão entre uma vocação genérica de fragmentação progressiva do currículo e um esforço de revisão sistemática de reconciliação das disciplinas no contexto particular investigado, o Curso de Pedagogia da PUC/PR, de 1952 a 1996. Acrescenta reflexões e recomendações pertinentes.

RESUMO

O presente estudo, de caráter bibliográfico e documental, explora a categoria conceitual *interdisciplinaridade*, projetando sua problemática no plano institucional ou burocrático, enquanto objeto de organização do currículo escolar. Reconstrói a evolução da estrutura disciplinar do Curso de Pedagogia da PUC/PR e introduz um ensaio de visualização alternativa do potencial de integração curricular concretizado, recorrendo ao referencial selecionado. Constata as dificuldades de sistematização do tema e as influências sócio-políticas e acadêmicas que regem a formulação curricular. Mediante análise qualitativa, detecta, ainda, vestígios de tensão entre uma vocação genérica de fragmentação progressiva do currículo e um esforço de revisão sistemática de reconciliação das disciplinas no contexto particular investigado, o Curso de Pedagogia da PUC/PR, de 1952 a 1996. Acrescenta reflexões e recomendações pertinentes.

INTRODUÇÃO

a) *JUSTIFICATIVA*

De veemente atualidade, os programas de formação de professores e profissionais da educação se tornaram objeto privilegiado das pesquisas e das teses em todo o País. No entanto, os resultados, em termos de mudanças anunciadas como necessárias, por tantos estudos, são modestos e, não raras vezes, parecem reeditar vícios ou, até, acrescentar novas limitações.

Na tela do debate já consolidado, destaca-se a questão da interdisciplinaridade no currículo do Curso de Pedagogia. Tema da maior saliência nas estantes das livrarias, no entanto, permanece como substrato teórico de uma intervenção que parece não se concretizar nunca.

Ora, se nos parece oportuno indagar sobre o motivo de tal dificuldade e adiantar, neste sentido, a própria decisão do presente trabalho. Estamos convencidos de que é preciso re-fazer caminhadas analíticas, isto é, refletir com mais apuro, ao nível de cada realidade pedagógica.

Além disso, é necessário assumir, mais além do discurso, a prática da transversalidade dos temas e conceitos com os quais o Curso de Pedagogia se estrutura e se auto-identifica. Ou seja, entendemos que, enfrentar a questão da interdisciplinaridade com expectativa de algum êxito

implica em interpretar a fragmentação formal no plano de cada programa institucional em particular. Ou, resumindo, trata-se de retomar a reflexão do tema interdisciplinaridade sobre uma realidade concreta.

A observação mais sistemática da evolução dos Cursos de Pedagogia tem-nos dado oportunidade de reparar na constante alteração de nomenclatura das disciplinas que integram o seu currículo, especialmente no contexto do sistema público, a título de pretendidas reformas.

Na maioria das instituições universitárias, este tipo de mudança tem correspondido a apelos de diferentes ordens e culminado muito mais com o remanejamento de cargas horárias, atendendo a conveniências na distribuição de docentes, do que com a discussão do significado das áreas de estudo e de sua relevância formativa. Ou seja, o currículo nominal tem variado com mais intensidade do que se poderia esperar de um documento com certa vocação de permanência.

É o remanejamento de horário e sua compatibilização mediante desdobramentos e/ou redução de disciplinas, o dado/critério que resume, de um modo geral, as soluções curriculares que vêm se sucedendo nas instituições desde a aprovação do Parecer 252/69 - CFE, instrumento que regulamentou a organização do Curso de Pedagogia.

A própria natureza do regime letivo estabelecido para a organização curricular (semestral ou anual), desde a reforma universitária, tem servido à criação de tópicos programáticos de certo modo questionáveis sob o ponto

de vista do que se pode considerar como “disciplina”. Para a nomeação dos conteúdos curriculares não se adota a “disciplina” em seu sentido de segmento de campo de estudo com estatuto epistemológico.

PAVIANI e BOTOMÉ (1993) identificam como problemas mais sérios no âmbito dos processos de produção do conhecimento e da sua organização, no contexto do ensino, implicações decorrentes de dois fatos observados:

- 1º) os objetos de estudo extravasam os atuais e arbitrários limites dos rótulos com que se denominam os conhecimentos sobre eles produzidos;
- 2º) a existência de uma heterogeneidade de critérios para incluir os vários recortes desses processos e seus resultados sob um nome — disciplina e suas variações — constitui fator de confusão (1993: 52-3).

A própria amplitude do conceito de disciplina promove o seu esvaziamento e acolhe as deformações que o uso casuístico (acomodação das conveniências de cada situação e de cada momento) provoca. É na transposição singela e simplista do conceito de disciplina desde o contexto da produção do conhecimento em razão de efeitos pedagógicos projetados (desenvolvimento de capacidades de conduta frente à realidade com que as pessoas se defrontam) que se originam os equívocos, observam PAVIANI e BOTOMÉ com os quais concordamos sem restrições (1993:53)

O resultado deste tipo de evolução da estrutura disciplinar oferece um panorama difuso. O currículo de Pedagogia, hoje, apresenta-se com uma sobrecarga de abordagens, ora estanques ora superpostas. E, nesta diversidade aparente da estrutura curricular, as trocas, a integração entre os referenciais formativos das disciplinas, também parecem não se efetivar dentro de uma condição esperada. A questão de uma interdisciplinaridade, que seja por todos compreendida e desejada, fica pendente.

Ora, tal pendência precisa ser superada, pois a preocupação com a figura do novo pedagogo tem, como ponto de partida, uma melhor integração de sua formação. Pretende-se um novo perfil de educador que esteja preparado para enfrentar desafios na ciência e no conhecimento; que seja consciente da necessidade de constante atualização frente a um mundo dinâmico e diferenciado; que tenha a capacidade de percepção abrangente da realidade, combinada a uma profunda agudez ótica, que lhe permita atuar em situações que necessitem de sua intervenção numa condição interdisciplinar.

Aliás, cabe destacar que a preocupação com o tipo de profissional-especialista ou educador constituiu uma referência sempre presente nas discussões acadêmicas nas últimas décadas. O Relatório FAURE (UNESCO, 1972), ao sistematizar os 21 pontos de uma estratégia contemporânea para a melhoria e inovação da educação, insistiu na reversão da hierarquização docente e da especialização estreita. Recomendou a transformação dos critérios e das bases da profissão de professor, para uma definição que

contemplasse as funções de educador e de animador, em substituição à função de instrução.

No Brasil, a assimilação do termo “educador” está indo mais além. O termo educador passou a abranger não só o professor ou docente, mas absorveu a figura do especialista, semi-fundindo-o. Esta situação deriva do discurso que identifica as funções de organização na escola como expressão de uma divisão de trabalho politicamente imprópria.

Deste modo, justifica-se o presente estudo a partir da constatação de um quadro de relativa fragilidade teórica, no que concerne ao currículo de Pedagogia, e da convicção de que é possível reconstruir esta formação de modo mais consciente e cooperativa.

Ainda, entende-se que, uma tomada de decisão no sentido de enfrentar uma questão tão complexa, implica em articular conceitos e critérios para organizar uma discussão com perspectiva mais frutífera.

b) O ESTUDO (DELIMITAÇÃO E OBJETIVO)

O compromisso com a superação das dificuldades que têm promovido a reformulação viciosa do Currículo de Pedagogia impõe a sistematização do conhecimento disponível, e a conversão dos resultados deste exercício em subsídio reflexivo para toda a comunidade.

Em face da amplitude do tema em estudo, optamos por restringir a presente abordagem à (1) exploração conceitual da categoria “interdisciplinaridade” no plano institucional; (2) à definição da condição “currículo” e suas variáveis de organização; (3) à identificação dos planos de reconstrução do Currículo do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e (4) visualização tentativa do potencial de integração curricular concretizado, tentando estabelecer nexos analíticos entre estas duas referências.

Pela exploração teórica, busca-se estruturar um caminho crítico para projetar a viabilização da maior organicidade do currículo de Pedagogia de modo a se exercer, mais enfática e mais explicitamente, uma interdisciplinaridade desejada.

A abordagem da realidade fornece elementos para a reorientação necessária no atendimento a critérios teóricos adotados.

O empenho dedicado ao presente estudo é alentado por uma hipótese de trabalho que considera possível, a despeito, primeiro, da hierarquização e da segmentação disciplinar tradicionais que cristalizaram as experiências curriculares de um modo geral e, segundo, da tendência docente isolacionista e defensiva dessa situação, reconstruir o currículo de Pedagogia a partir de uma discussão estruturada e socializada.

Portanto, em razão dos argumentos expostos, este estudo tem como objetivo maior, expandir e encaminhar subsídios para a formulação de propostas no que se refere à (re)organização do currículo de Pedagogia da PUC-PARANÁ, dentro de um princípio de reconciliação das disciplinas. Algo mais além do quadro justamente criticado por PAVIANI e BOTOMÉ, onde a tentativa de escapar da posição da disciplina, saltando seus muros ou ignorando suas características, predomina como estratégia direta interdisciplinar. Tratam, os autores outra vez recorridos, de sugerir que se derrubem os falsos limites territoriais da disciplina, sejam eles de natureza filosófica, epistemológica, metodológica e lingüística, ou sejam promovidos por simples convenções da prática acadêmica e burocrática (1993:52).

c) TIPO DE PESQUISA E METODOLOGIA UTILIZADAS

Por fim, cabe observar que, em termos metodológicos, o estudo se desenvolveu a partir de um levantamento, leitura e análise de material bibliográfico e documental selecionados, o que permitiu a construção de um

caminho crítico para visualizar a evolução da estrutura disciplinar formalizada no bojo das mudanças curriculares do Curso de Pedagogia da PUC/Pr.

DESENVOLVIMENTO

Ao iniciarmos o presente estudo, havíamos constatado uma escassez histórica de literatura nacional específica sobre a temática interdisciplinar embora a menção à questão da interdisciplinaridade se constituísse em uma constante nos documentos pedagógicos. No rastreamento das menções, firmou-se uma primeira impressão. É como se sobre tal termo pairasse um entendimento automático e comum, praticamente sem dúvidas, o que nos levou a pensar se teria sido a complexidade do tema “interdisciplinaridade” um fator desencorajador de sua abordagem, de seu questionamento.

Foram poucos os trabalhos nacionais publicados na década de 80 sobre a questão específica da interdisciplinaridade. A consciência de que os currículos careciam do atributo de maior integração teórica, de relação teoria-prática e de mais profunda consideração sobre a relação dialógica “professor X aluno”, constituíram os destaques das publicações naquele período. Entretanto, no tocante à interlocução entre as próprias disciplinas, inclusive para alcançar a integração teórica tão propalada, fez-se maior lacuna.

Em contrapartida, os europeus já haviam inaugurado a década de 70 com concorridas reuniões internacionais para discussão exclusiva da questão interdisciplinar.

Com relação a tal anterioridade, todavia, é de se observar que a *intelligentsia* pedagógica brasileira não ficou isenta desta influência. Apenas tratou de se apropriar do discurso que se instalava. Apesar do alento da produção estrangeira, desde essa década, os Autores brasileiros dedicaram-se mais intensamente à exploração do tema nos anos 90. É nesta década que as obras com títulos específicos afetos à questão da interdisciplinaridade ganham proporção importante. É de justiça lembrar que pouquíssimos Autores trabalhavam o tema nas décadas de 70 e 80.

Com a palpável expansão da produção acadêmica na presente década, que novidades discursivas se apresentam?

Sobre esta indagação assentamos nossas leituras em um primeiro momento, tentando encontrar o parentesco dos Autores em seus enunciados. E, no cenário das definições e conceitos localizados, buscamos retirar um esquema para orientar a análise da evolução de nossa realidade.

A nossa segunda parada emerge de uma interrogação mais concreta. Existe um contorno formal que limita, em um primeiro plano, tanto a definição quanto o âmbito de interação das disciplinas.

De que contorno estamos falando? Do contorno curricular do Curso de Pedagogia, ou melhor, da estrutura do campo de estudo que instrui a formação de profissionais da educação implantada a partir de um desenho normativo nacional. Ou seja, trata-se da estrutura, da nomenclatura, dos objetivos, da abrangência de conteúdos, de uma configuração formativa que

são definidos para todo o País, da formulação, enfim, do plano curricular nominal.

O estudo sobre a evolução dos esquemas nacionais de formação também pode fornecer elementos elucidadores da decorrente desintegração curricular que caracteriza as propostas dos Cursos de Pedagogia no Brasil. No entanto, o modelo de organização do curso brasileiro dispõe sobre uma suposta autonomia didática ao nível dos estabelecimentos e esta condição abre espaço para um processo de reorganização singular. Ou seja, critérios teóricos e legais para a formulação dos currículos. Mas há, também, uma nova margem expressiva de liberdades para os estabelecimentos de ensino se situarem e construírem o seu projeto pedagógico.

Às instituições que oferecem a formação do pedagogo se lhes permite apreender, pois, a problemática educacional em sua totalidade no processo de leitura de sua proposta formativa.

A partir deste assentimento, faz-se a nossa terceira parada, sob aqueles parâmetros teóricos e legais identificados e indagamo-nos sobre a evolução da proposta na PUC/PR, desde os primórdios do Curso de Pedagogia até sua última reforma curricular em vigor levada a efeito em 1989.

Introduzidas as primeiras observações, quer-nos parecer que, para começar a discussão, já temos suficiente matéria a articular e desenvolver. No relato apresentado temos a seguinte sistematização:

- A. **Sobre a interdisciplinaridade.**
- B. **Sobre o currículo e sua organização**
- C. **Sobre o contorno curricular do Curso de Pedagogia no Brasil.**
- D. **Sobre o exercício de autonomia e a busca da melhor integração curricular: a história do Curso de Pedagogia da PUC/Pr e suas reformas.**
- E. **A fragmentação progressiva do currículo.**

CAPÍTULO I— SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Não resta a menor dúvida de que a obra de JAPIASSU (1976), “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, constituiu o estudo marco entre os Autores brasileiros que abraçaram a discussão sobre o tema da interdisciplinaridade. Na verdade, JAPIASSU se fez veículo do fórum europeu que se instalava sob a égide de uma política internacional na área da educação, coordenada pela UNESCO e pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico — OCDE —, nas décadas de 60 e 70.

Assim foi que se deu o conhecimento simultâneo das contribuições de LUSKI (1958), GUSDORF (1967, 1974), BASTIDE, ELLENBERGER E SZABO, MOORE e OSGOOD (1968, estes traduzidos para o português em 1976), REMY (1969), TODT, PALMADE, LADRIERE, HOUTART (1970), HECKHAUSEN, BOISOT, E. JANTSCH, LICHNEROWICZ e PIAGET (1972), entre outros.

Esta insinuante exploração de conceitos desencadeada por esses Autores, representantes europeus e norte-americanos de várias áreas do conhecimento, desde a criminologia e a matemática até a psicologia, a filosofia, a antropologia, a teologia e a educação comparada, para citar algumas, rende, até o presente, foros de atualidade.

No Brasil, é com JAPIASSU (1976) que se inaugura a discussão do tema interdisciplinaridade. E é com FAZENDA (1979), que se estréia a aplicação do tema à realidade pedagógica em seu sentido mais estrito e sistemático.

Nesta linha de contribuição, outros Autores brasileiros somaram suas reflexões.

Na década de 90, entretanto, a literatura sobre interdisciplinaridade seria enriquecida por contribuições que denunciaram a “forma moralística” de toda a produção até então disponível. Os postulados derivados da abordagem original, especialmente o sentido da parceria na pesquisa como estratégia para uma superação de uma indesejada fragmentação, foram criticados pelos novos Autores, enquanto vistos como um recurso teórico a-histórico.

A partir da amostra bibliográfica dos Autores dos anos 90, já se poderia falar de um esboço de consolidação de abordagens alternativas, passíveis de contraposição à primeira matriz conceitual referida. Integram esta linha, os trabalhos reunidos por A. JANTSCH e BIANCHETTI (1995), e outros esparsos dados a conhecer em revistas e outras publicações educacionais brasileiras (GONÇALVES, 1994). De igual modo, mas atinentes a, quem sabe, uma terceira posição, situam-se os estudos apresentados por ASSIS (1993), PAVIANI e BOTOMÉ (1993), mais cépticos quanto ao teor das abordagens até agora introduzidas.

Ora, fez-se a arena e entendemos que o caráter polissêmico e, por conseqüência, também polêmico, da interdisciplinaridade (SGUISSARDI, 1995), tem um futuro de infindáveis debates.

Diferenças discursivas à parte, entendemos que é preciso fazer algo, não em prol de um denominador comum, mas pela desalienação dos planos curriculares. A diversidade de disciplinas constitui, em si, expressão legítima de um conhecimento que se processa de diferentes formas e meios, a partir de condições objetivas em contextos específicos (e não é preciso ser marxiano para trabalhar com esta compreensão apresentada por A. JANTSCH e BIANCHETTI (1995:17). Atacar a fragmentação por ela própria pode não resolver o problema da alienação dos desenhos formativos. Mais adequado, ao nosso ver, é prover o encontro das disciplinas que compõem um determinado currículo, em função de abordagens que esgotem, pela sua leitura, toda a engenhosidade de interpretação possível das situações reais que lhes correspondem.

É importante que não olhemos as disciplinas como fatais escravas umas das outras, pois haverá sempre, assim pensamos, uma pertinência, uma conveniência de colaboração, de recorrência singular que justifique uma parceria. Consideremos as disciplinas como substratos constantes, ativados, enfatizados e codificados segundo exigências específicas de apreensão, de apropriação analítica em circunstâncias educacionais determinadas.

A abordagem da disciplina subentende uma distinção de tratamento da questão “interdisciplinaridade”, distinguindo-a como propriedade de dois processos básicos (a) do conhecimento em si e (b) da codificação do conhecimento para efeito de ensino (currículos, programas).

Das impressões causadas pela aproximação da literatura mencionada, consideramos conveniente graduar a nossa incursão teórica, limitando o estudo do tema “interdisciplinaridade” a um dos planos destacados por GUSDORF no verbete “*interdisciplinaire*” (*connaissance*) in Enciclopaedia Universalis (p.1086-1090), desdobrados dos processos antes mencionados.

Segundo GUSDORF, seriam quatro os planos em razão dos quais se criam obstáculos à realização do conhecimento interdisciplinar:

Plano epistemológico: Decorre da aceitação de que a história divergente das ciências é inevitável e inconclusa. Isto porque,

Cada disciplina, uma vez emancipada da filosofia, subdivide-se em setores autônomos. Se cada ciência é uma língua bem feita, cada língua assim criada encerra o conhecimento no espaço fechado de uma axiomática sem comunicação com as outras linguagens. Preso na armadilha de sua especialidade, o especialista é aquele que, por não poder tomar um recuo em relação à sua especialidade, permanece incapaz de defini-la (GUSDORF apud JAPIASSU, 1976:94);

Plano institucional: Este plano é resultado das divisões das linguagens científicas que são consagradas por via administrativa, estabelecendo uma cristalização que separa os diversos setores do conhecimento. Cortam-se as comunicações de cada disciplina com o resto do espaço mental ao mesmo

tempo em que se inicia um esforço para consolidar cada situação adquirida (GUSDORF apud JAPIASSU, 1976:94);

Plano psicossociológico: O recrudescimento da fragmentação propiciada pelo plano institucional se acentua em situações de personalização do que seria apenas formal. Em decorrência da divisão administrativa do espaço intelectual em compartimentos progressivamente estanques e estreitos e da multiplicidade das instituições que passam a gerir cada parcela do saber, constituem-se espaços de “exercício de poder”:

no espaço mental do conhecimento, os itinerários científicos podem converter os especialistas em peritos em tática e estratégia, de uma vez que o interesse fundamental é muito mais o de fazer carreira que o de fazer avançar a ciência. O regime de fragmentação e de pulverização do saber é ciosamente incentivado, pois serve para fortalecer as tiranias magistrais, permite ao especialista “dividir para reinar.” Sua defesa é sustentada por uma aparelhagem técnico-metodológica associada a uma linguagem hermética (GUSDORF apud JAPIASSU, 1976: 94-5).

Plano Cultural: O fator cultural, mais freqüentemente representado pelas fronteiras nacionais, universaliza o isolamento do conhecimento disciplinar. Formam-se circuitos fechados, verdadeiras “capelas científicas” levantadas sob o signo da especialização, no seio das quais a verdade de cada um sofre menos contestações, porque menos expostas. Os especialistas se mantêm protegidos pelo hermetismo de sua linguagem, pelo regime de admiração mútua dentro do seu círculo, pela persistência dos seus rituais e, sobretudo, pela guarda conscienciosa de seus segredos (GUSDORF apud JAPIASSU, 1976: 96).

Tantos os planos de apreensão da fragmentação disciplinar, tantas as abordagens possíveis e sua combinação. No caso do presente estudo, centra-se a análise sobre o plano institucional, isto é, sobre a “administração das disciplinas”.

Uma razão importante para tal escolha se relaciona à nossa crença de que, uma intervenção no “institucional” pode se constituir numa eficiente estratégia para reverter o quadro de desintegração dos esforços acadêmicos até agora dispendidos na discussão da interdisciplinaridade. Além disso, uma abordagem desta natureza pode proporcionar elementos mais concretos e úteis para a discussão maior, no plano epistemológico. Estamos conscientes de que, desconhecer o estágio burocrático do conhecimento, reduzindo a discussão ao plano epistemológico da interdisciplinaridade, é definitivamente inócuo para os objetivos de intervenção no conteúdo das instituições formativas.

No sentido do plano institucional, aqui adotado como abordagem, é muito importante que façamos considerações complementares.

Primeiramente, quer-nos parecer que, prevalecendo a “cultura da disciplina” no meio universitário, é a partir desta mesma condição que se há de construir o primeiro questionamento. Nesta empreitada, é de grande utilidade o apelo à visão da organização acadêmica.

Neste sentido, CLARK (1991) presta um objetivo auxílio na visualização dessa “cultura”. As principais entidades sociais, o sabemos, apresentam um

aspecto simbólico, uma cultura, uma estrutura, certos relatos compartilhados que ajudam a definir quem são, que fazem, por que o fazem e da sua valoração. As universidades não podem ser excluídas de tais características apresentadas. Sua organização e seus componentes são sub-produtos culturais e potencializam um mesmo destino social dos agentes coadjuvantes (no caso, os intelectuais, docentes e pesquisadores). Além disso, “os sistemas acadêmicos possuem uma grande riqueza ideológica porque contém uma multiplicidade de agrupamentos animados que manufacturam a cultura como parte de seu trabalho e de seu interesse” (CLARK, 1991: 113:8). Daí considerar que a “disciplina”, forma primordial de organização, como uma fonte poderosa de crenças.

Integrando um agrupamento compreensivo, que é o estabelecimento (aliás, a modalidade organizacional mais visível), a disciplina se apresenta como uma forma especializada de organização, projetada com base em supostos campos de conhecimento. Sua extensão territorial pode extrapolar as paredes de um estabelecimento, de modo que um sistema nacional de educação pode ser considerado desde o ponto de vista de um conjunto de disciplinas e profissões. Estendendo ainda mais esta possibilidade de agrupamento compreensivo além dos limites nacionais, chega-se à idéia de um sistema ou comunidade mundial integrada por cientistas acadêmicos. Assim é, que, perspectivas e interesses disciplinares se tornam referências comuns entre contra-partes especializadas do estrangeiro, redundando em um parentesco mais forte do que aquele que se pode atribuir aos pares locais que representam disciplinas diferentes (CLARK, 1991: 56-7).

Entre as conseqüências do quadro de primazia disciplinar, CLARK destaca o argumento de LONG (1949), quem, ao tratar das relações entre o poder e a administração, apontou muito bem as implicações da organização da ciência como referência principal estabelecadora da base de cooperação institucional (LONG apud CLARK, 1991, p.58-9).

Avançando mais na complexidade da análise da “disciplina”, CLARK põe em relevo a influência da disciplina sobre a organização acadêmica:

À medida que os sistemas se concentram em suas tarefas de conhecimento, o fato notório de sua operação é que a vinculação entre disciplinas e instituições converge para unidades operativas básicas, os grupos de trabalho primários do mundo acadêmico. O departamento, a cátedra ou o instituto são, simultaneamente, parte da disciplina e parte do estabelecimento, fundindo-os e derivando, desta combinação, sua força. A combinação fortalece e outorga importância às unidades operativas (CLARK, 1991: 61).

A organização acadêmica é muito variável segundo cada contexto. A própria história pessoal dos docentes e pesquisadores pode representar uma variável interveniente na evolução de cada configuração organizacional. Relevância, especificidade e conexão entre disciplinas constituem o pretexto tático do contorno das unidades acadêmicas, mas são alimentadas por outras motivações, várias, que incluem até a competitividade interpessoal. Em decorrência de tais observações, “cada unidade de disciplinas de um

estabelecimento tem uma primazia proclamada e evidente no exercício de uma determinada tarefa substantiva na “trincheira” acadêmica (MOODIE e EUSTACHE apud CLARK, 1991: 60-3).

As disciplinas vistas, pois, como tarefas intelectuais específicas, operam sob a inspiração de determinadas tradições cognitivas (categorias de pensamento) e de códigos de comportamento correspondentes, de vocabulários comuns que evoluem, inclusive refletindo, pela diferenciação terminológica, processos de divisão interna (CLARK, 1991: 118-122).

Essas divisões, por seu lado, derivam das separações dos acadêmicos em razão de idéias que vão se fazendo divergentes e provocam, segundo sua força teórica, acumulação e ou alteração dos componentes dos paradigmas, provocando, em prazos mais largos, a própria substituição destes.

Reconhecemos com CLARK que, a especialização avança e firma a sua perspectiva, dificultando de modo progressivo a mútua compreensão dentro do mundo acadêmico.

Contudo, essa fragmentação, ao enfraquecer a consistência da organização acadêmica, suscita empenhos de integração teórica. A integração, por seu turno, se faz com nuances racionais. Isto é, a integração das disciplinas não se dá nem automaticamente nem totalmente. Há uma graduação de interdependência, descrita por LUSKI (1958), BIE e PALMADE (1970).

Segundo LUSKI (1958), estudioso dos métodos e dos problemas da formação de equipes interdisciplinares de pesquisa, a passagem gradual da não integração à integração disciplinar pode ser ilustrada pelas seguintes etapas ascendentes:

- pesquisas independentes, empreendidas numa situação de proximidade física;
- permutas ocasionais de informações sobre problemas de ordem geral;
- divisão do problema comum em sub-pesquisas, entre as quais se repartem os especialistas de diferentes disciplinas;
- integração meramente formal das disciplinas, permanecendo, estas, na realidade, separadas umas das outras;
- objetivo comum a uma equipe de trabalho, atacado por enfoques distintos, segundo pontos de vista diferentes;
- fusão da pesquisa, em que os especialistas se identificam mais por suas disciplinas de origem (LUSKI, apud JAPIASSU, 1976: 85).

Para BIE (1968), quem, por sua vez, estudou as circunstâncias das pesquisas denominadas orientadas (encomendadas), três graduações cooperativas ocorrem entre os especialistas:

- 1°) pesquisadores, pertencendo a diferentes disciplinas, estudam paralelamente, diversos aspectos de um mesmo problema e apresentam relatórios distintos, a fim de melhor esclarecer, por esta justaposição, o problema considerado;
- 2°) pesquisadores atacam simultaneamente o mesmo problema e sincronizam seus esforços, comunicam-se os resultados obtidos e chegam a diferentes relatórios que serão precedidos de um relatório comum tentando integrar todos esses resultados;
- 3°) pesquisadores atacam conjuntamente o mesmo problema, comparam suas hipóteses de trabalho, avaliam reciprocamente os resultados e os métodos para chegar a um resultado comum (BIE, apud JAPIASSU, 1976: 85-6).

Ora, tais modalidades de cooperação entre disciplinas (ou pesquisadores) mostram-se formais e potencialmente defeituosa se recorrermos a enunciados epistemológicos correntes.

Para a projeção institucional é preciso abordar a disciplina não como um dado teórico isolado, mas como uma referência necessariamente conjugada a um conjunto maior e objetivo de referências.

As disciplinas, normalmente configuradas em função de contornos temáticos ou problemáticos, apresentam relações de maior ou menor complementaridade.

Essas relações também foram tipificadas por PALMADE (1970). Sua tipologia fornece elementos para o discernimento acerca dos encontros possíveis da nomenclatura curricular, objeto de nossa análise, de modo que a ela, aqui, recorreremos.

No intuito de situar as disciplinas no conjunto das ciências humanas, PALMADE aponta as possíveis “modalidades de colaboração” entre elas:

- (a) **de contigüidade:** as disciplinas constituem conjuntos distintos, justapondo-se uma ao lado da outra;
- (b) **de fronteira:** entre as disciplinas há uma pequena zona de recobrimento que corresponde a uma fronteira comum;
- (c) **de amplos recobrimentos** entre as disciplinas a ponto de cada uma correr o risco de perder sua identidade própria;
- (d) **de dependência:** os fenômenos que se produzem no interior de uma disciplina determinam os que se produzem no campo de uma outra;
- (e) **de interdependência:** o que se produz no campo de uma disciplina converte-se em causa do que se produz no campo da outra, e vice versa;
- (f) **de transespecificidade:** levada a efeito por conceitos que, em diversos graus, têm funções semelhantes no interior de disciplinas distintas;

- (g) de transcausalidade: aparece quando os fenômenos que se produzem no interior de duas disciplinas dependem de uma “causa” que lhes é exterior (PALMADE, apud JAPIASSU, 1976: 89-90).

Contudo, essa convergência, tal como adotada na abordagem da presente Dissertação, tem uma implicação de fundo. Entendemos que a colaboração entre as disciplinas não deve constituir produto mecânico ou com significado único ou quantitativo. É imprescindível que se tome a questão da educação enquanto processo que envolve espaço, tempo e concretude circunstancial, propriedades que ultrapassam a concepção metafísica e a concepção técnica de sua realização. A educação, nesta linha, é vista como resultado de mediações histórico-sociais da existência humana, situação-processo que se desdobra em exigências formativas complexas abrangendo conteúdos, habilidades didáticas e relações situacionais.

SEVERINO (1991) nos proporciona uma visão tridimensional da problemática da formação profissional do educador, acrescentando às contingências “espaço”, “tempo”, “concretude” e às “exigências formativas” (conteúdos, habilidades técnicas e relações situacionais), outra dimensão tripartida, à qual chama de qualidade, entendida como expressão de competência, criatividade e criticidade.

A combinação ensaiada a partir da leitura da colaboração entre conteúdos, habilidades e conscientização ao nível do encontro religioso das disciplinas se resume, então, em nossa hipótese de trabalho, como algo que se torna possível a partir da aceitação:

1º da especificidade das disciplinas

2º de uma prática refletida, isto é, pensada criticamente

3º da interpretação da transcausalidade em função do denominador comum da intencionalidade da ação pedagógica

4º do encontro sistemático dos pesquisadores

Esta, pois, ao nosso ver, a convergência buscada e indevidamente neutralizada pela alienação parcial ou total dos seus próprios pressupostos. Ou seja, não haverá um tratamento interdisciplinar se a especificidade das disciplinas não for respeitada, ou se ele acontecer sobre bases acríticas, sem uma intencionalidade compartilhada.

A fragmentação da nomenclatura curricular, por isso, e como dissemos anteriormente, pode ou não interferir na apreciada interdisciplinaridade. A fragmentação se afirmará sempre que uma disciplina não apresentar consistência como tal, ou quando não servir à crítica ou à intenção de uma real intervenção para o processo de humanização do homem.

O desdobramento das disciplinas tem acontecido de modo arbitrário, confundindo áreas, formas de conhecer, linguagens científicas,

metodologias, técnicas e linhas de pesquisa, teorias, escolas, ideologias, obras e autores (PAVIANI e BOTOMÉ, 1993), impedindo, pela sua forma e conteúdo, a interdisciplinaridade plena. Sua matriz normatizada (a nível nacional) tem oferecido espaço para a potencialização de algumas virtudes tanto quanto para a acumulação de vícios. No entanto e inevitavelmente, a matriz curricular nominal perde a sua integridade pela decodificação sucessiva de seu processamento até se concretizar na instância pedagógica professor X estudante em cada instituição.

Neste sentido, nossa segunda consideração adota o questionamento de PAVIANI e BOTOMÉ (1993) sobre a possibilidade de solucionar a questão da interdisciplinaridade no contexto acadêmico. Ainda que apenas no plano institucional, é importante que os esforços despendidos para superar as deficiências do conceito de disciplina nas áreas de conhecimento bem como do seu mau entendimento, mau uso e má aplicação, não se reduzam a “ensaios de convivência” entre pessoas com pontos de vista diferentes. (PAVIANI e BOTOMÉ, 1993: 67)

E, para evitar o demérito que as limitações do parafrasear podem acarretar, trazemos a reflexão final daqueles Autores, como uma chamada que deve ser constantemente lembrada, com a força plena de suas orações originais:

A articulação e a integração dos vários tipos de conhecimento científico e das diversas formas de conhecer (Filosofia, Arte, Ciência, Religião) exigem esforços ainda mais profundos. Eles exigem um metac conhecimento: um melhor conhecimento sobre os processos do conhecer, sobre os processos de uso do conhecimento e sobre as relações entre

conhecimento e comportamento humano. Essa talvez seja uma direção de trabalho e um avanço importante na Ciência, na Universidade, na Educação e na Sociedade. (PAVIANI e BOTOMÉ, 1993: 67)

Vê-se, então, que o volume e a complexidade do conhecimento acabaram por acarretar dificuldades para o seu uso. E, na cadeia do caos que se estabelece, emerge a constatação de que as soluções dos problemas humanos depende, cada vez mais, do conhecimento e da melhor adequação do seu uso.

Da mesma forma que JANTSCH e BIANCHETTI (1995) rechaçam a interdisciplinaridade feita à base “da parceria”, PAVIANI E BOTOMÉ (1993) rejeitam as experiências ocasionais e periféricas das categorias “inter”, “multi”, “pluri” ou, até, da transdisciplinaridade. E recomendam, estes últimos, que se promova a mudança de estruturas, definições e procedimentos de trabalho no sentido de estabelecer processos interativos mais profundos e permanentes (PAVIANI e BOTOMÉ, 1993: 67).

Mas esta mudança, como fazer? Tateando, quem sabe, estruturas, definições e procedimentos de trabalho com vistas à sua revisão, reversão, e talvez, re-invenção.

O início deste tatear, neste trabalho, se apóia, nos conceitos aqui alinhavados. Eles constituem referências simples e oportunas para mapear a convergência de conteúdos de um determinado contorno curricular, configurado em um curso integral ou em um segmento formativo. É nesta

direção que tentamos ensaiar o exercício de visualização do potencial de integração curricular que queremos submeter a discussão futura.

Antes, no entanto, faz-se mister identificar as expressões que regem teoricamente a organização do currículo e reconhecer o quadro restritivo da formulação curricular do Curso de Pedagogia, cujos parâmetros estão normatizados a nível nacional, pelo Conselho Federal de Educação, hoje Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO II — SOBRE O CURRÍCULO E SUA ORGANIZAÇÃO

Está se tornando expressão comum abordar a produção teórica no campo da educação escolar em sua redução ideológica, atitude que dá a sensação de que tudo se encaixa em “gavetas” independentes representativas dos estilos “conservador”, “liberal” e “dialético”.

No entanto, poderíamos considerar a questão da educação escolar de um modo mais construtivo. Entendemos que não é exatamente útil classificar as contribuições teóricas, por acaso disponíveis, maniqueísticamente e, desde tal critério (?) forjado no vértice de um discurso ideológico reducionista, excluir as contribuições teóricas que foram veiculadas a partir da própria invenção do conceito de currículo. Mesmo porque, acreditamos que a posição contemporânea se firma dentro de um processo de pensar gradativo, de adições afirmativas ou de negação, mas, sempre, adições.

Podemos constatar, não sem certa perplexidade e frustração acadêmica, que as análises que nos chegam pela literatura pedagógica vulgarizada e repetitiva, produzidas em círculos universitários brasileiros, nos últimos anos, de certa forma atentam contra a integridade das idealizações históricas no campo da pedagogia. Caberia interrogarmo-nos sobre até que ponto podemos destituir o valor dos trabalhos de BOBBIT (1918), CHARTERS (1923), TYLER (1950), LAYTON (1973), POPHAM (1979),

MAGER (1979), TABA (1962) e outros, pelas características de linearidade ou pelas ênfases psicológicas ou técnicas que apresentam?

Parece-nos mais consciencioso, e mais objetivo, situar e interpretar as contribuições teóricas no quadro educacional de cada época correspondente e ponderar o avanço que elas podem ter representado naquele momento.

Afora isso, é preciso desafiar outras dificuldades que se apresentam no estudo da ação educacional escolar. Mais além das análises aligeiradas, que simplificam todo e qualquer argumento com os quais seus autores por acaso não possam ter total afinidade, há outros fatores que promovem grande confusão no tratamento da questão escolar, em particular no que se refere ao tema “currículo”. Um deles, é a própria diversidade de definições e abordagens apresentadas pela literatura.

Esta constatação é generalizada. A grande parte dos Autores inicia sua incursão na teorização do tema curricular fazendo menção àquela diversidade. Todavia, há um traço comum que envolve a idéia de currículo escolar. É justamente a universalidade da compreensão da relação escola com a sociedade. Então, o que vai diferir na apreensão do vínculo que se estabelece pela função social da instituição escolar, é o caráter dessa relação, que pode ser de acomodação, de resistência ou de reação radical ao modelo social vigente. Aí, sim, existe necessidade de distinguir e firmar posicionamentos de cunho ideológico. Mas é gratuita, insistimos, a alusão de alguns autores nacionais à ausência da afirmação da função social da

escola por parte dos curriculistas, especialmente daqueles que, a bem dizer, inauguraram ou deram a arrancada inicial neste campo de estudo.

Podemos discordar das simplificações e das ideologias latentes em propostas de sistematização, sem destituí-las, entretanto, do valor teórico relativo que podem apresentar. No entanto, com relação a ilações dissertativas de precária fundamentação, aleatoriamente editadas, torna-se mais difícil inclusive submetê-las ao eixo da crítica.

Assim, frente àquela diversidade conceitual, e para o efeito pretendido pela presente abordagem de caráter institucional, o currículo é, definitivamente, uma expressão tecnológica, pois representa um recurso de enquadramento formativo. Enquadramento este, convém salientar mais uma vez, que vai servir a uma intencionalidade e que se realiza mediante um tipo de intervenção (pedagógico-escolar) hoje ostensivamente ameaçado pelo desenvolvimento de outros recursos tecnológicos. Portanto, expressão tecnológica mas que não se exime de uma abordagem filosófica.

Desde o ponto de vista tecnológico, o componente “intencionalidade”, adscrito ao recurso curricular, implica obrigatoriamente na idéia de um plano estratégico e tático, produto de um processo que cria e ordena oportunidades educativas, que é o planejamento curricular (BEAUCHAMP, 1968:83).

Daí podemos questionar o rumo do planejamento curricular, mas não a sua existência recorrente. A escola pode servir tanto à barbárie como à civilização. Além disso, é possível ser menos otimista / pessimista com relação à escola: ela marca o aluno, o estudante, o futuro profissional, mas sua tutela é provisória e parcial.

Neste estudo em que se explora a visualização da interdisciplinaridade no currículo do Curso de Pedagogia da PUC-PR, no plano institucional, a definição mais útil de currículo pode ser uma das alternativas introduzidas por BEAUCHAMP (1968).

Segundo este Autor, o currículo também pode ser visto como um *documento escrito*, onde se dimensionam objetivos, atividades, recursos institucionais, tempo, etc, em forma de plano e de modo a servir de ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem para determinados grupos em determinadas classes.

Esse documento escrito é que chamamos de *currículo nominal*, ou seja, *a versão burocrática de um conjunto de conhecimentos convertidos em objeto de ensino em função de metas e objetivos pontualizados e formalizados*. Ou, se quisermos frisar o alvo da presente dissertação, o currículo incluirá *a busca da interdisciplinaridade no plano institucional face a propósitos formativos específicos em um tempo e espaço determinados*.

Há, todavia, em nosso entender, uma posição a demarcar com anterioridade a qualquer exercício de definição e de operacionalização desse enquadramento formativo. Ou seja, quer-nos parecer importante que, antes de definir currículo e sua problemática de organização, é imprescindível que se considere o sentido cultural mais amplo da experiência de conhecimento que se estrutura no contexto escolar.

Assim, cabe aqui acomodar a discussão de FURTER (1982) acerca do termo currículo. Este Autor recorre a um entendimento inicial do currículo como expressão de uma ação formativa que se inscreve e deriva do conjunto cultural integrado por relações complexas que se estabelecem entre a cultura vivida e a cultura de vanguarda. Esta interpretação foi apresentada por MORIN (1968), e implica em se considerar a existência de um saber constituído em cultura escolar com significado de estoque de conhecimento, ordenado segundo o sistema de pensamento, que resulta, por sua vez, da relação entre uma cultura vivida e uma cultura de vanguarda (este esquema foi explorado por MORIN, em suas propostas de política cultural apresentadas em 1968, na Revista parisiense *Communications*).

No entanto, FURTER pondera sobre o caráter estático do enfoque de MORIN e afirma que é possível conferir um atributo mais dinâmico à análise do currículo. Basta entender que toda formação avança enquanto intervenção que contribui para a aquisição de um saber constituído indispensável para o indivíduo e / ou para o grupo dentro de um processo

progressivo de apropriação (domínio e assimilação) da cultura de vanguarda (330-1).

Em outras palavras, FURTER acrescenta que

a ação formativa propriamente dita intervém quando da passagem da cultura vivida para a cultura escolar ou de vanguarda, isto é, na passagem do que é provavelmente casual, ao que é provavelmente aleatório e particular e ao que será, enfim, sistemático e universalizante. (FURTER, 1982:331)

Tal sistematização se institucionaliza e será sempre representativa de um processo de filtragem política (escolha social) em cada época e instância. Daí aceitar que o currículo apresenta duas propriedades preliminares: primeiramente, ele está aquém do que se pode apreender como cultura escolar, pois que traduz um projeto, um modelo de interpretação desta cultura; por outro lado, exatamente por se constituir em uma dimensão interpretativa dessa cultura escolar, o currículo reflete uma *relatividade da escolha cultural* que preside a seleção de seus conteúdos (DOLCH, 1965, apud FURTER, 1982).

Aceita a noção da relatividade da escolha curricular nos diferentes contextos históricos das sociedades escolarizadas, pode-se reconhecer como absurda a idéia de eternizar os esquemas curriculares codificados e vivenciados. A revisão da questão curricular torna-se, pois, uma necessidade constante.

No intuito principal brindado pela presente dissertação no sentido de explorar a categoria “interdisciplinaridade no currículo” e ensaiar a

visualização no plano institucional, fazemos estrito apelo à problematização do currículo na circunstância do seu planejamento.

Neste sentido, estamos nos detendo no currículo “manifesto”, isto é, na definição formal do conhecimento escolar (o “corpo formal” do currículo, na acepção de APPLE, 1983) a ser trabalhado no âmbito das unidades pedagógicas. Ou, se quisermos utilizar a expressão de GOODSON (1995), “currículo escrito”, com sua dimensão pré-ativa, ou seja, estamos nos referindo à definição prévia de “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” (GREENE, 1971, apud GOODSON:18)

Tampouco constitui alvo deste estudo, a análise crítica das intenções, interesses e discursos que podem estar subjacentes aos desenhos curriculares. Estamos lidando, inicialmente, com a questão da *forma curricular*, ainda que ela reflita a provisoriedade de um testemunho, não transcendendo o valor de uma fonte documental, uma espécie de mapa do terreno sujeito a modificações, como diz GOODSON (1995).

Sobretudo, estamos falando do currículo escrito, de caráter pré-ativo, que se justifica como recurso para abordagens analíticas porque constitui, também, e segundo o mesmo Autor acima mencionado, “um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995:21).

Em se tratando de “desenho curricular”, consideramos de utilidade complementar a este estudo a nomenclatura introduzida por LORENZ (1990), o qual adotou um conceito restrito de currículo para efeito de proceder uma análise quantitativa do currículo escolar.

Assim, ao abordar o “corpo formal” dos conteúdos escolares, identificou uma organização hierárquica das estruturas curriculares sob o denominador “disciplina”. Sua intenção era dimensionar as alterações das características básicas de um currículo, a sua composição e organização através do tempo, as semelhanças entre formatos, a incidência típica dos currículos, o grau de estruturação interna, a ênfase dada às diferentes disciplinas, etc.

Com um exercício predominantemente quantitativo, LORENZ (1990) reforçou a tese de SCHWAB (1969) sobre o mal-estar no campo de estudos do currículo, ratificando a divergência de linguagens entre teóricos e profissionais da educação que implementam currículos. Além disso, a própria falta de vitalidade das publicações e a natureza esotérica dos discursos apresentados inclusive por curriculistas de alto nível foram matéria de denúncia de SCHWAB (1969), WALKER (1975) e HUEBNER (1976, todos citados por LORENZ (1990: 2 e 3) e, igualmente retomados por GOODSON (1995). Este último dedicou parte de suas críticas à discussão da alienação da teoria curricular (todo o capítulo 3 da obra “Currículo: teoria e história”).

Na construção de seu sistema de avaliação, LORENZ (1990) consolidou uma nomenclatura da qual nos serviremos parcialmente neste trabalho, aqui recodificada:

Currículo nominal: é o currículo escolar codificado em um elenco de títulos de disciplinas que aparecem em um documento oficial. Tais disciplinas podem estar distribuídas em níveis ou séries, organizadas ou não, hierarquicamente;

O currículo nominal comporta quatro níveis de estruturação hierárquica a partir da definição da “disciplina”: conjunto disciplinar, subconjunto curricular e conjunto curricular. Estes três níveis são descritos por LORENZ (1990) nos seguintes termos:

Disciplina: é a unidade fundamental do currículo nominal. Delimita-se como conjunto de conhecimentos objeto do processo de ensino-aprendizagem. É representada por seu título.

A disciplina pode ser autônoma ou acoplada. Aqui, se entende por autônoma a disciplina que tem carga horária própria, é definida de modo isolado. Quanto à disciplina acoplada, entende-se aquela que é nomeada de forma solidária em relação a outra, ainda que com conteúdos programáticos distintos.

Conjunto disciplinar: define-se como o agrupamento de disciplinas com uma ou mais características em comum. O conjunto disciplinar pode representar um agrupamento natural, original no documento

escolar, ou pode refletir uma opção de sistematização daquele que analisa o currículo. De um modo geral os currículos tal como se apresentam nos dias de hoje, vêm codificados em nucleares, complementares, transversais, temáticos, etc.

Mais amplos e complexos do que o conjunto disciplinar estão os subconjuntos e o conjunto curricular, emergentes da noção de diversificação geográfica, institucional e temporal. Há instâncias geo-administrativas do currículo, há currículos em que a análise de seu universo pode refletir propriedade diferente ao nível das instituições, e há planos curriculares diversos, se considerarmos períodos de vigência ou, em outras palavras, as reformas curriculares implantadas.

Numa abordagem micro-analítica do currículo, o mesmo Autor (LORENZ, 1990) destaca características e definições complementares: número serial, número disciplinar, número de conjuntos disciplinares, frequência disciplinar, frequência serial, número disciplinar do conjunto disciplinar, densidade (Quadro 3, LORENZ, 1990: 26).

CARACTERÍSTICAS DO CURRÍCULO NOMINAL

Número Serial	O número de séries do currículo.
Número Disciplinar	O número de disciplinas no rol de um currículo.
Número de Conjuntos Disciplinares	O número de conjuntos disciplinares identificados no rol de um currículo.
Frequência Disciplinar	O número de vezes que as disciplinas do rol são indicadas na seriação.
Frequência Serial	O número de vezes que disciplinas do rol são indicadas em determinada série.
Frequência Serial Média	O número médio de disciplinas por série.
Número Disciplinar do Conjunto Disciplinar	O número de disciplinas de determinado conjunto disciplinar que aparecem no rol do currículo.
Frequência Disciplinar do conjunto Disciplinar	O número de vezes que as disciplinas de determinado conjunto disciplinar são indicadas na seriação.
Carga Curricular	O número de horas-aula alocadas à todas as disciplinas de um currículo.
Carga Serial	O número de horas-aula alocadas às disciplinas em determinada série.
Carga Serial Média do Currículo	O número médio de horas-aula por série em um currículo.
Carga Disciplinar	O número médio de horas-aula alocadas à determinada disciplina.
Carga Disciplinar Média do Currículo	O número médio de horas-aula alocadas às disciplinas de um currículo.
Carga do Conjunto Disciplinar	O número de horas-aula alocadas às disciplinas de determinado conjunto disciplinar.
Carga Média do Conjunto Disciplinar	O número médio de horas-aula alocadas às disciplinas em determinado conjunto disciplinar de um currículo.
Densidade	O número médio de horas por disciplina, em determinada série.

A nosso ver, a análise da organicidade do currículo, isto é, da harmonia e unidade estrutural das disciplinas que o compõem, e, por extensão, da interdisciplinaridade real, pode utilizar alguns dos coeficientes descritivos do sistema de avaliação quantitativa do currículo nominal de LORENZ.

Por exemplo, identificada uma disciplina como fundamento da formação do professor, pode-se estimar a sua força potencial pela localização e frequência, ou seja, pelos parâmetros de sua presença no plano curricular. Neste caso, o coeficiente de intensidade interserial pode fornecer pistas em relação à importância ou desimportância que se atribui a uma disciplina. Se o interesse é identificar a força de um conjunto disciplinar, o coeficiente a calcular é o da incidência nominal (frequência com que as disciplinas de um conjunto aparecem num rol).

Mais além da importância refletida na presença da disciplina ou de um conjunto delas está a carga da (s) disciplina (s). Este indicador, que para LORENZ e suas fontes (em especial a obra de BERNSTEIN, 1971, sobre a Classificação e a Estruturação do Conhecimento Educacional) é o mais concreto e fidedigno da ênfase que pode ser atribuída à disciplina, também é sugestivo do potencial de colaboração de uma disciplina em relação às demais de um currículo. Mais uma disciplina se apresenta no corpo de um currículo, mais oportunidade de interrelação ela deveria sugerir.

No entanto, a exploração da dimensão pré-ativa do currículo nominal ou escrito, não se limita à sua localização e aferição de peso burocrático. Há outras possibilidades de discussão do aspecto formal. Uma delas refere-se à consideração do nexos que se estabelece entre as disciplinas e que forma a rede curricular, a sua textura, a sua flexibilidade. Enfim, a solidariedade disciplinar ou o entrefaceamento (LÉVY, 1990).

A questão do nexos entre as disciplinas pode ser prevista no currículo nominal escrito, pré-ativo e jamais ser realizada na prática ou vice-versa. GOODLAD, citado por DOMINGUES (1985) identificou quatro níveis de concretização curricular: currículo formal, currículo operacional, currículo percebido e currículo experienciado. Currículo formal é aquele que foi prescrito como desejável por alguma organização normativa; currículo operacional é aquele que ocorre, de fato, em classe; currículo percebido é aquele que o professor acredita que está desenvolvendo; e, currículo experienciado é aquele que representa a resposta dos alunos frente ao que se lhes está oferecendo.

Por isso, o estudo da estrutura curricular é insuficiente para cobrir a questão curricular em sua globalidade. O currículo “real” é necessariamente distinto do currículo escrito, pois, como uma referência pré-ativa ele se constitui em *feixe de possibilidades concretizáveis no nível da sua realização interativa*. É o currículo na prática.

A consideração dessa racionalidade institucional e de certas limitações concretas levou AYALA e FREDERICK (1988) a recomendarem, no caso da formulação curricular de cursos de pós-graduação, um ajustamento de interesses da clientela à idoneidade do quadro docente. Ou seja, as instituições devem oferecer um currículo que podem, a priori, garantir, em função da competência dos professores disponíveis. Quer-nos parecer que o currículo sob medida de uma competência fragmentada, porquanto personalizada, pode ser fator de incorrência de equívocos igualmente importantes.

Currículo é criação e não raras vezes a sua implementação trai o seu projeto. É fundamental, pois, que, na organização do currículo, se dê realce ao como e ao quando desenvolver conhecimentos e experiências. E, em se tratando do propósito interdisciplinar, é imprescindível que *o que, como e quando* sirvam-se da e sirvam à integração do conhecimento e da experiência, em um processo de permanente reorganização.

É em razão desta assertiva que o tema da organização do currículo se torna complexo. Visada a interdisciplinaridade, vai-se enfrentar dificuldades lógicas concernentes às formas do conhecimento. E, se tal não bastasse, é preciso acomodar nosso conhecimento sobre as formas do conhecimento sob as diretrizes institucionais superiores.

Assim posto, o planejamento curricular é compreendido muito além de um processo de repartir assuntos segundo rubricas determinadas.

O que se torna mais difícil de aprender e de codificar em termos de uma interdisciplinaridade pretendida é a própria existência de diferenças lógicas entre tipos de conhecimentos e a cooperação e coordenação entre os campos disciplinares.

Deste modo, ainda que estejamos delimitando nossa inserção sobre a interdisciplinaridade curricular ao nível do plano institucional, temos consciência de que a autonomia da criação curricular sofre restrições amplas e de muitas naturezas.

No caso das determinações epistemológicas, KELLY (1981:64) identifica quatro aspectos principais que distinguem e ratificam a existência individual das disciplinas:

- 1º) Cada forma de conhecimento tem certos conceitos centrais que lhe são peculiares.
- 2º) Cada forma de conhecimento tem sua estrutura lógica distinta. Um corpo sistemático de conhecimento consiste de redes de relações através das quais a experiência é compreendida. As redes de relações se enquadram em várias categorias (ciências físicas, ciências humanas, belas artes, moral, religião, filosofia...) e podem apresentar imbricações que não afetam as suas diferenças lógicas.
- 3º) Cada forma de conhecimento tem seus critérios de verdade, seu método próprio de validar suas asserções.

4°) Cada forma de conhecimento tem sua metodologia distinta, ou seja, processos diferenciados para explorar a experiência e construir os seus postulados.

O conjunto do conhecimento pedagógico tem sido sistematizado de um modo mais ou menos variado nos currículos de formação do profissional da educação. BLAT e MARIN (1981) desenvolveram um estudo para estabelecer as bases conceituais de um modelo universal de formação pedagógica. Estes Autores analisaram os elementos fundamentais que podiam permitir comparabilidade de diferentes currículos e certificados que facilitassem a normatização de processos de validação internacional.

Assim, apresentaram-nos um esquema onde articulam as ciências da educação por acaso enunciadas e codificadas em disciplinas nos planos curriculares analisados, que aqui traduzimos e adaptamos:

Disciplinas pedagógicas: fundamentais, metodológicas, organizacionais (que tratam analiticamente dos aspectos fundamentais da educação), de sistematização geral (que tratam globalmente do fato educativo) de abordagem diferencial (que tratam dos diferentes níveis e aspectos do sistema de ensino).

Disciplinas fundamentais:

Do ponto de vista do que é ensinado:

- do seu corpo: Fundamentos biológicos da educação. Biologia Pedagógica.

- do seu psiquismo: Psicologia Evolutiva, Psicologia da Criança, Psicologia da Educação, Psicopedagogia.

Do ponto de vista social: Sociologia da Educação, Pedagogia Social, Política da Educação, Economia da Educação.

Do ponto de vista das finalidades: Filosofia da Educação, Teoria da Educação, Teoria Pedagógica.

Disciplinas metodológicas

Pedagogia Experimental. Pesquisas em matéria de Educação, teorias e técnicas.

Estatística aplicada à Educação. Pedagogia Estatística.

Educação Comparada.

Disciplinas Organizacionais, que tratam analiticamente os aspectos fundamentais da educação:

Organização, Administração, Legislação, Supervisão.

Planejamento Escolar.

Didática Geral. Metodologia, Métodos e Técnicas. Procedimentos Educacionais.

Didática Especial. Métodos de ensino de diferentes disciplinas.

Tecnologia da Educação. Técnica Pedagógica. Meios audio visuais.

Material Escolar.

Disciplinas de sistematização geral, que tratam globalmente o fato educativo:

Em função do tempo: História da Educação. História da Pedagogia.

Do ponto de vista sistemático: Pedagogia Geral. Pedagogia Sistemática. Princípios da Educação.

Em função dos diferentes níveis e aspectos do sistema de ensino:

Pedagogia Diferencial. Educação Especial. Ensino Pré-primário, Ensino Primário, Ensino Secundário, Ensino Universitário, Formação Profissional, Educação Permanente.

Os quatro eixos disciplinares correspondem a conjuntos curriculares que adotaremos, mais adiante, para ilustrar a visualização alternativa possível do plano formativo do Curso de Pedagogia da PUC/PR.

Antes, todavia, retomemos a institucionalização do Currículo de Pedagogia no Brasil e, mais detalhadamente, nessa instituição.

CAPÍTULO III — SOBRE A EVOLUÇÃO DO CONTORNO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Não há como mencionar a história dos Cursos de Pedagogia no Brasil, sem situarmos a obra educacional realizada no País no período da Primeira República (1899-1930), período em que foram fundados 31 estabelecimentos de ensino superior de cujas iniciativas surgiu, em 1933, o Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras em São Paulo.

Em 1934, com a criação da Universidade do Estado de São Paulo, reúnem-se os cursos superiores existentes no Estado e se os enlaça numa histórica tentativa de integração universitária, através da recém-estruturada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, destinada ao cultivo do saber fundamental em todas as áreas de conhecimento humano. De tudo quanto a USP inovou, há que se destacar o papel da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que serviria para compensar o isolacionismo das outras faculdades que funcionavam, por conseqüência, dissociadas. A idéia principal era transformá-la num tronco comum de estudos básicos e políticos, além da própria filosofia, a partir do qual se alongariam as diversas ramificações dos cursos profissionalizantes.

Esta Faculdade, tida no início, como porta de entrada de todos os cursos, acaba por transformar-se, com o tempo, em grande parte, num instituto profissionalizante, voltado para a formação de professores

secundários: “Somente a Faculdade de Filosofia poderá ministrar esse ensino medularmente científico”, escreveu judiciosamente Souza Campos.

A defesa da Faculdade de Filosofia se fez sempre presente nas primeiras décadas deste século. Segundo FERNANDO AZEVEDO (1964), a raiz e o centro de qualquer Universidade encontra-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, nela, se situava o Curso de Pedagogia.

Thales Azevedo, outro defensor bem documentado da Faculdade de Filosofia como núcleo da Universidade Brasileira, pronuncia-se contra a fragmentação que outros procuram introduzir na Universidade, através dos institutos centrais e dos cursos básicos que deveriam substituir a Faculdade de Filosofia, então tomada por instituição fracassada e obsoleta no decorrer de sua história.

Conhecedor da Universidade Brasileira, o mestre da Universidade Federal da Bahia, alerta para alguns fatores que vêm causando a deficiência do ensino superior no Brasil:

É o caso do preconceito de que as coisas da ciência e da técnica são mais urgentes e mais altas do que as outras coisas e que só são científicos os estudos, os cursos, as pesquisas e observações especificamente científicos, ao passo que o saber das coisas humanas — a História, as Literaturas, a Filosofia, a Arte, a Sociologia, a Pedagogia e quem sabe se o Direito e a Economia — são formas subcientíficas de investigação, menos sistemáticas, menos objetivas, menos lógicas e racionais, menos pobres do ponto de vista epistemológico.

Mas, se por um lado pode-se dizer que a Reforma Francisco Campos disciplinou o projeto de universidade e gerou sua explosão,

servindo o Decreto 11/04/1931 como o primeiro estatuto da Universidade Brasileira, por outro, há que relativizar os benefícios porventura alcançados. No seu interior, pouco havia de formação humana e menos de papel integrador e universitário. Contudo, vale ressaltar a brasilidade e a inovação pretendidas pelo projeto educacional de Francisco Campos.

No quadro da reforma Francisco Campos, as Faculdades de Educação limitam-se ao conceito dos Cursos de Pedagogia e de Didática.

O Decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Brasil, serviu de padrão para equiparação dos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior do país. O Curso de Pedagogia oferecia uma duração de 3 anos de bacharelado e um ano de licenciatura. O Bacharel em Pedagogia era chamado de “técnico em educação” e o Licenciado podia exercer funções que incluíam, além das atividades técnico-pedagógicas, o exercício do magistério no Ensino Normal e, no Curso Ginásial, o Magistério de Matemática e História.

Vinte e três anos depois, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) oportunizou a reformulação do Curso de Pedagogia, o que foi feito pelo Parecer 251/62, de autoria do Prof. Valnir Chagas.

À época, já havia grande controvérsia em torno do Curso de Pedagogia. O não reconhecimento de seu conteúdo específico fez surgir

muitos defensores de sua extinção. Sem embargo, a experiência dos países mais desenvolvidos reforçava a idéia da formação do professor primário feita em nível superior e a formação de técnicos em educação em estudos posteriores à graduação.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária instituída pela Lei n. 5540/68, foi aprovada nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, através do Parecer 252/69-CFE, de autoria novamente do Prof. Valnir Chagas. Tais normas ainda estão em vigência.

No Parecer 252/69, o Conselheiro observa que a qualificação do profissional da educação “por natureza, não só admite como exige modalidades diferentes de capacitação, a partir de uma chave comum”.

O Curso de Pedagogia passou a ser constituído, pois, por uma parte diversificada, a primeira constituída de matérias básicas à formação de qualquer profissional da área e, a segunda, profissionalizante, destinada a preparar para habilitações específicas de:

1. Ensino de disciplinas e atividades práticas dos cursos normais;
2. Administração Escolar;
3. Orientação Educacional;
4. Supervisão Escolar;
5. Inspeção escolar.

Assim, o pedagogo, um profissional cuja especificidade de trabalho já era questionada em 1962, passou a ter pelo menos 5 áreas diferenciadas de atuação no contexto da escola. À medida em que se efetivava a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, promovida pela Lei n. 5692/71, definiam-se as atividades desses profissionais através de Congressos, Encontros e Associações de Classe que emergiam.

Desta forma insinua-se a divisão do trabalho dentro da escola e se estratificam funções específicas. De um lado, os pedagogos assumem funções de organização, administração e controle do processo de produção escolar, e de outro, os professores assumem funções de planejamento e execução da tarefa propriamente pedagógica. Este modelo de funcionalidade suscitou a especulação ideológica de oposição entre os profissionais da educação escolar.

Desde sua regulamentação de 62, o Curso de Pedagogia convivia, como já dissemos, com a idéia de extinção, a qual chegou a ser exposta no próprio Parecer do Conselheiro Valnir Chagas. Esta idéia não foi totalmente eliminada pelo Parecer 252/69 ao mencionar a possibilidade de que a formação de especialista fosse feita, no futuro, a nível de pós-graduação. A posição natural das especialidades é a pós-graduação e aí já se reservava a habilitação no campo de Planejamento Educacional.

O mesmo Parecer 252/69 sugere outras habilitações que poderiam vir a ser criadas no Curso de Pedagogia. Entretanto, após quase trinta anos

de sua vigência, mudanças políticas e reações ideológicas fizeram e fazem o constrangimento das habilitações. É o caso, por exemplo, do provimento da função de direção escolar atendendo a um único requisito: o de urnas sufragadas pela comunidade escolar interna e pela vizinhança comunitária.

No campo do combate aos especialistas, os Orientadores Educacionais resistem por terem sua profissão regulamentada. Não escapam, todavia, do confronto com os Psicólogos Escolares na reserva de domínio de determinadas tarefas.

Por outro lado, os Administradores Escolares estão escanteados, seja por uma máquina burocrática que se alimenta de mecanismos de influência, seja pelo delírio demagógico refletido em discutíveis modelos que privilegiam a ditadura das bases. Profissionalização, no sistema educacional, é um conceito paradoxalmente desprezado pelos riscos de confronto social (tese da divisão social do trabalho, das expressões reivindicatório-sociais supostamente contrárias, refletidas pelos pedagogos, de um lado, e pelos professores, de outro).

A discussão sobre a formação do educador não é nova. Possui, por isso mesmo, as nuances próprias que integram o movimento histórico. Da preocupação com o aspecto técnico-administrativo (pelo que se enfatizava a reformulação dos currículos e programas sobre a definição de funções específicas no e do sistema escolar) enveredou-se por uma linha discursiva de negação da validade e legitimidade política de qualquer

mudança dentro do sistema educacional, se ela não for acompanhada por mudanças fundamentais da estrutura capitalista da sociedade .

Mas é dever admitir que, de um modo geral, as propostas de reformulação do Curso de Pedagogia têm sido feitas à mercê dos profissionais que estão comprometidos diretamente na prática. Elas acontecem no âmbito dos órgãos que legislam e deliberam sobre o sistema educacional. Mesmo a mobilização de educadores e estudantes em torno da revisão da formação de professores já aponta vícios de exercício de hegemonia de uma elite que circula na esfera dos programas de pós-graduação.

O I Seminário de Educação Brasileira, realizado em novembro de 1978 na Universidade de Campinas marcou a reabertura daquele debate e reforçou o desencadeamento da revisão dos Cursos em diversas Universidades do País.

O pensamento refletido em inumeráveis documentos, pesquisas e relatórios reunidos pelo Movimento de Reestruturação do Curso de Pedagogia (Formação do Educador) está sintetizado em um Documento Final, apresentado em Belo Horizonte (1996). Nele, listagens de questões, com um perfil às vezes bruto, assistemático, de significações e pesos variados, servem à constatação da insipiência da análise massificada.

Fundadamente, tem-se a sensação de que as medidas que protegem a aprovação e a divulgação desse tipo de feito se forjaram em um cenário de possíveis frustrações subjacentes à tática do consenso.

Esta apreciação não quer eliminar o valor genérico das contribuições daquele relatório. Na verdade, muitas das questões destacadas têm pertinência indiscutível.

Outras, são passíveis de crítica. São os casuísmos, os oportunismos, a manipulação de grupos ou agentes dominantes daquele universo.

Em resumo:

1. A evolução da formação do pedagogo no Brasil, pela análise da forma curricular adotada, tem, como marco mais distinguido, o padrão inaugurado pelo Decreto 1.190/1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia. Constituiu a primeira referência institucional para a creditação de todas as iniciativas no campo da formação pedagógica no território nacional.

2. À época (década de 30), a preocupação com a profissionalização do professor instala-se no bojo de uma intensa mobilização sócio-econômica e cultural e numa atmosfera de euforia da combinação da divulgação do ideário da Escola Nova e da reconstrução social. Os objetivos dos cursos de Licenciatura (Didática) e de Pedagogia

voltam-se: ao preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; ao preparo de candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; e à realização de pesquisas nos vários domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia (Art. 10 do Decreto 1.190/39).

3. A característica principal da organização curricular se constituía na uniformidade adotada na organização dos conteúdos e sua hierarquização ou fragmentação vertical: a formação pedagógica se dava separadamente, distanciadamente, dos conteúdos culturais que seriam o objeto de ulterior ensino. Ou seja, a especificidade da formação pedagógica se fazia à parte (no tempo) da formação dos conteúdos culturais e científicos.

4. O questionamento às Faculdades de Filosofia ressoaram por toda a década de 60 e se formalizaram em discursos oportunizados pela interpretação crítica relativa aos novos rumos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional suscitava: uma combinação de autonomia com desqualificação do professor.

5. Em 1962, pelo Parecer 251, do Conselho Federal de Educação, retoma-se a preocupação com a formação de profissionais não-docentes (orientadores educacionais e administradores escolares). O Curso de Pedagogia inclui os seguintes conteúdos:

- Psicologia da Educação
- Sociologia (Geral e da Educação)
- História da Educação

— Filosofia da Educação

— Administração Escolar

— Duas optativas, a critério dos Estabelecimentos, escolhidas a partir de um rol determinado: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

Deve-se observar que a não concomitância dos conteúdos específicos e pedagógicos dificultava o entrosamento, a colaboração interdisciplinar.

6. Durante a década de 60, a influência internacional acelerou o empenho governamental no sentido de qualificar quadros de especialistas à margem do sistema convencional, (atuação da UNESCO pelo seu Projeto Principal nº 1). Em 1970, esta política foi incrementada, tendo alcançado um nível de eficácia que não pode deixar de ser reconhecido até pelos críticos do sistema (BRZEZINSKI, 1996:58).

7. A mudança política sofrida pelo País, em meados da década de 60, evoluiu para um projeto de reforma universitária que alterou o perfil de formação do profissional de educação, adensando sua especificidade. Dá-se autonomia aos estabelecimentos universitários. Enfatiza-se ordens de habilitação, sugerindo uma complementação diversificada justificada pelas

peculiaridades regionais e possibilidades e interesses dos estabelecimentos (Lei 5540/68 e Parecer 252/69 - CFE).

8. Com duração mínima de 2200 horas e prazos de integralização (mínimo e máximo, de três e sete anos, respectivamente), a organização do currículo de Pedagogia deveria obedecer os seguintes parâmetros:

- parte comum do currículo: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Didática;
- parte diversificada (propriamente profissionalizante): oito habilitações, entre as quais, Magistério de Disciplinas Pedagógicas do 2º grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, em Licenciatura Plena; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, em Licenciatura Curta; Planejamento Educacional, em pós-graduação.

Para a parte diversificada, a maioria das disciplinas apresenta um caráter instrumental .

9. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20/12/1996 sob o nº 9394, apresenta um título especial (Título VI) sobre os “Profissionais da Educação”.

Em seu texto, situa-se a formação de docentes de nível superior e de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

“A formação de docentes 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” (art. 64, Lei 9394)

No que concerne à formação dos profissionais da educação, destaca a íntima associação entre teorias e práticas, a capacitação em serviço, o aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades e prescreve a preferência da formação em nível superior. (Art. 63)

A maior insistência da nova lei é com relação à maior integração teoria-prática. Em função desta relação concede flexibilidade na organização dos programas formativos, intercaláveis com a capacitação em serviço, períodos de férias, períodos letivos...

Cogita, ainda, o instrumento legal em apreço, na valorização do magistério pelos requisitos de ingresso, perspectiva de aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial, incentivos à titulação e à produtividade, e, regime de trabalho que inclua tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação (Art. 67).

No presente quadro de mudanças de idéias (e agora de práticas), acumuladas no decorrer dos últimos vinte e sete anos, insere-se, com a margem de obediência, de permeabilidade e de autonomia permitidas, o esforço da PUC/Pr no sentido da construção constante do seu Curso de Pedagogia.

A re-construção de sua busca pela maior integração formativa constitui o alvo privilegiado do capítulo que segue.

CAPÍTULO IV — SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PUC/PARANÁ

A origem da formação do Pedagogo no Paraná associa-se à criação da primeira Faculdade de Filosofia e Instituto Superior de Educação anexo, em Curitiba, em 1938, destinada a formar professores secundários. No resto do País, as experiências pioneiras destacavam as iniciativas do Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro, únicas até o ano de 1937.

A singularidade da instituição paranaense residia na sua concepção, regida por pronunciado cunho filosófico.

Seu inspirador, o Padre espanhol Jesus Ballarin Carrera, convidado do Arcebispo Metropolitano, à época, Dom Francisco José Braga, ministrou o primeiro Curso de Filosofia em Curitiba. Iniciado em 9 de maio de 1935, sob os auspícios do Círculo de Estudos Bandeirantes, associação que reunia a intelectualidade paranaense, foi encerrado com “grande brilhantismo” em 9 de março de 1936.

Não sem objetiva razão, pois, há concordância geral entre os que guardam a memória da educação paranaense, sobre o reconhecimento do papel do Círculo de Estudos Bandeirantes como “célula máter” da Faculdade de Filosofia neste Estado.

O Círculo de Estudos Bandeirantes, surgiu em 1929, concebido pelo Lazarista Padre Luiz Gonzaga Miele, com o objetivo de atender

...à necessidade imperativa de centralizar e conglobar esforços e valores esparsos, para todos participarem da permuta de idéias e intercâmbios do pensamento orientador das almas que se devem enriquecer na escolha, do caráter inflexível, do dever e das responsabilidades sociais, face à anarquia reinante no mundo das inteligências.

Ali se debatiam os problemas em seus enfoques mais diversos: filosóficos, éticos, sociais, morais, literários, patrióticos, geográficos, lingüísticos, etc, consolidando um território de desbravadores intelectuais.

Articulados os esforços desses desbravadores intelectuais, pode, a Faculdade de Filosofia e Instituto Superior de Educação Anexo, ser instalada em 26 de janeiro de 1938.

Em Edital nº 1, que convocou os interessados para o ingresso na nova Faculdade, exhibia-se a sua organização departamental:

Departamento de Filosofia

Departamento de Ciências

- Secção de Ciências Físicas
- Secção de Ciências Químicas
- Secção de Ciências Matemáticas
- Secção de Ciências Naturais
- Secção de Geografia e História
- Secção de Ciências Sociais e Políticas
- Secção de Letras Clássicas e Português
- Secção de Línguas Estrangeiras
- Curso de Educação

- Curso de Formação de Professor Primário
- Curso de Formação de Professor Secundário
- Curso de Administradores Escolares

Os requisitos de admissão permitiam a inscrição ao exame de seleção aos:

- quintanistas ginasiais
- portadores de diploma de curso secundário
- complementaristas de 1ª e 2ª séries
- alunos que terminaram o curso de madureza (art. 100, Decreto nº 31.241)
- portadores do diploma de normalista
- portadores de diploma profissional ou científico de instituto superior oficialmente reconhecido

Eram exigidos os seguintes documentos:

- certidão de idade (mínimo de 17 anos)
- prova de identidade
- atestado de idoneidade moral (Despacho Ministerial de 3/XI/1937)

Em 3 de maio de 1938, o Padre Jesus Ballarin proferia aula inaugural, abordando a doutrina de Sigmund Freud.

O Curso Superior de Educação, bem como cada um dos demais Cursos (Filosofia, Ciências Químicas, Geografia, História, Ciências Sociais e Políticas) ofereciam 20 (vinte) vagas, de acordo com a capacidade física que se lhes proporcionava o edifício da Assembléia Legislativa do Estado, hoje Câmara Municipal de Curitiba, sua primeira sede.

Desentendimentos políticos entre o seu primeiro Diretor, Omar Gonçalves da Mota e o Interventor no Estado, Manoel Ribas, levou a Faculdade de Filosofia ao despejo. Entretanto, sua sobrevivência apenas foi ameaçada em termos físicos.

Distintamente da intervenção política, a articulação da elite cultural curitibana deu resguardo à Faculdade de Filosofia. Providencial acolhida levou-a a funcionar na cúpula do prédio do Curso de Engenharia e no Edifício Sul América.

Exatamente naquelas circunstâncias, a Faculdade sofre mais um impacto, quando é submetida às novas exigências de organização dispostas pelo Decreto 1.190/39. Através dele o Governo Federal definia o padrão de equiparação que propiciaria a oficialização das Faculdades de Filosofia no Brasil, configurado no modelo da Faculdade Nacional de Filosofia, criada pelo mesmo Decreto.

As dificuldades para preencher os requisitos interpostos pelo Decreto foram superadas pelo apoio recebido, desta feita, da União

Brasileira de Educação e Ensino. Negociada a ajuda, os Irmãos Maristas passaram a integrar a administração geral da Faculdade. O Conselho Geral, então instituído, era integrado pelo Reitor do Instituto Santa Maria e por dois professores indicados pela mantenedora recém compromissada.

Na acomodação dos estatutos em decorrência da participação da mantenedora marista, reestruturou-se a Faculdade de Filosofia. Organizaram-se quatro Departamentos, a saber: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

O Departamento de Pedagogia oferecia o Curso de Pedagogia, o Curso de Didática e o Curso de Formação de Professores Primários, os quais concediam o título de Bacharel aos que concluíssem.

Com duração variada, estes Cursos incluíam as seguintes disciplinas:

PRIMEIRA SÉRIE

- 1 — Complementos de Matemática
- 2 — História da Filosofia
- 3 — Sociologia
- 4 — Fundamentos Biológicos da Educação
- 5 — Psicologia da Educação

SEGUNDA SÉRIE

- 1 — Estatística Educacional

- 2 — História da Educação
- 3 — Fundamentos Sociológicos da Educação
- 4 — Psicologia
- 5 — Administração Escolar

TERCEIRA SÉRIE

- 1 — História da Educação
- 2 — Psicologia da Educação
- 3 — Administração Escolar
- 4 — Educação Comparada
- 5 — Filosofia da Educação

Por sua parte, o Curso de Didática, com duração de um ano, integrava as seguintes disciplinas:

- 1 — Didática Geral
- 2 — Didática Especial
- 3 — Psicologia Educacional
- 4 — Administração Escolar
- 5 - Fundamentos Sociológicos da Educação

Para o Curso de Formação de Professores primários, em dois anos, previu-se a seguinte seriação de disciplinas:

PRIMEIRA SÉRIE

- 1 — Fundamentos Biológicos da Educação

2 — Psicologia Educacional

3 — Sociologia

4 — Matérias e Práticas de Ensino Primário

SEGUNDA SÉRIE

1 — Fundamentos Biológicos da Educação

2 — Psicologia Educacional

3 — História e Filosofia da Educação

4 — Educação Comparada

5 — Matérias e Práticas do Ensino Primário

O Curso de Pedagogia foi reconhecido pelo Parecer 242/42 do Conselho Nacional de Educação e o Curso de Didática pelo Decreto Federal 15.715, de 31 de março de 1944.

Em 1946, o movimento de restauração da Universidade do Paraná apela à Faculdade de Filosofia que se incorpore à estrutura universitária para que se possa viabilizar o seu resgate oficial enquanto Universidade livre e equiparada, condição caçada em 1919 por efeito da Reforma Carlos Maximiliano, de 1915.

Quatro anos mais tarde, o processo de federalização da Universidade do Paraná demandaria rescisão do contrato de manutenção da Faculdade de Filosofia com a União Brasileira de Educação e Ensino. Os Irmãos Maristas, até então provedores quase exclusivos daquela Faculdade, cometem o seu segundo grande ato de generosidade (pois nada levavam em

troca, além de um quadro docente que ali se havia formado). Entregam, sem maior apelo de ajuste de contas, o patrimônio que haviam ajudado a construir.

Em 1950, as finalidades da Faculdade de Filosofia foram reestabelecidas no novo Estatuto, agora federalizado:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades culturais de ordem teórica e prática;
- b) preparar Professores para o ensino médio e superior, administradores escolares, orientadores e técnicos de educação e ensino;
- c) promover pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino;
- d) colaborar com instituições congêneres, livres ou oficiais, para levantamento do nível intelectual e moral do professorado;
- e) desempenhar, no conjunto das unidades universitárias, o papel do centro de investigação que procure conciliar o espírito de especialização com visão humana e generalizada do problema.

No mesmo ano, os Irmãos Maristas se mobilizavam para organizarem uma segunda empreitada. Assim, nomearam comissão para

elaborar Estatuto e Regimento Interno de uma nova Faculdade de Filosofia.
(Ata 1ª da Reunião, 5/8/50)

Ativados e fortalecidos pela experiência de uma década, e unidos com segmento docente da antiga Faculdade, os Irmãos Maristas criaram, em 5 de agosto de 1950, a sua nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Sistemáticas reuniões preparatórias se sucederam, tendo sido constituída uma Diretoria provisória, que tratou de consolidar o processo normativo da Instituição.

Em 20 de fevereiro de 1952, era autorizado o funcionamento do Curso de Pedagogia, e reconhecido, posteriormente, em 22 de dezembro de 1954, pelo Decreto Presidencial nº 36.628.

O acesso ao Curso de Pedagogia se fazia por exame de habilitação nas matérias de História Geral, Psicologia, Lógica e uma Língua Estrangeira (Inglês ou Francês).

O currículo do Bacharelado era constituído pelas disciplinas de: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional e Religião, na 1ª série; na 2ª série: Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Religião (Moral); a 3ª série era constituída pelas

disciplinas de: História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação e Religião (História do Cristianismo). Para a Licenciatura era exigido mais um ano de estudos para o cumprimento das disciplinas de Didática Geral e Prática de Ensino. Este currículo permaneceu em vigor de 1952 a 1962.

O avanço das iniciativas católicas no campo do ensino superior estabelecidas no final da década de 50, ensejaram a criação de uma Universidade Católica em Curitiba. Assim surgiu, em 14 de março de 1959, a então Universidade Católica do Paraná.

Embora unificadas por um estatuto comum e centralizada a Reitoria, as diversas Escolas que compunham a Universidade tinham sua mantenedora e seu regimento interno próprios.

A Constituição da Universidade Católica do Paraná se deu pela coesão das seguintes instituições:

* **Círculo de Estudos Bandeirantes**

* **Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba**

Mantenedora: União Brasileira de Educação e Ensino - UBEE

(Irmãos Maristas)

* **Escola de Serviço Social do Paraná**

Mantenedora: Associação de Educação Familiar e Social do Paraná (Filhas do Coração de Maria)

*** Escola de Enfermagem Madre Léonie**

Mantenedora: Sociedade de Cultura e Caritativa São José (Irmãs de São José de Chambéry)

*** Faculdade Católica de Direito**

Mantenedora: Sociedade Pe. Antônio Vieira (Padres Jesuítas)

*** Faculdade de Ciências Médicas do Paraná**

Mantenedora: Sociedade Paranaense de Cultura (SPS)

*** Faculdade Católica de Ciências Econômicas do Paraná**

Mantenedora: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (Padres Franciscanos, O.F. M.)

No desdobramento das atividades da formação dos pedagogos, criou-se, em 1960, junto à mesma Universidade Católica, o Curso de Orientação Educacional.

Até este ponto chega a formação pedagógica da Universidade Católica, quando se reinaugura um cenário de autonomia para a educação: a Lei 4024, sancionada em dezembro de 1961, dispõe sobre a criação dos Conselhos de Educação, cujas atribuições deveriam se manter nos limites de proteção da unidade de critérios formativos a um nível nacional. Daí a definição dos currículos mínimos dos cursos de graduação.

Neste contexto, em 1962, foi exarado o Parecer 292 do Conselho Federal de Educação. Seu teor trazia novidades enquanto tentativa de

superar a dicotomia conteúdo/método e de provimento de polivalência de habilitações específicas.

Em decorrência da nova orientação, reúne-se a Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba e designa-se Comissão composta por 14 docentes, sendo que 2 de cada Departamento com a finalidade de apresentar um estudo sobre o Currículo Mínimo e complementar de cada curso, sua duração e metodologia e outras sugestões de caráter geral para serem submetidas ao Conselho Federal de Educação. Foram indicadas, também, medidas para que a proposta pudesse ser implantada em 1963.

Foi discutida em reunião de Congregação de 28/02/63 a organização do Curso de Didática a funcionar em 1963. Foram excluídas as cadeiras de Fundamentos Sociológicos da Educação, permanecendo as seguintes disciplinas de acordo com os Pareceres 251/62 e 292/62 do Conselho Federal de Educação: Didática, Prática de Ensino, Administração Escolar e Psicologia da Educação. A duração dos cursos com inclusão dessas disciplinas era de 4 anos e formava o licenciado.

O Curso de Pedagogia da PUC-PR passou a ter a seguinte configuração em 1963:

1ª série: Psicologia Educacional, História da Educação, Biologia e Higiene Escolar, Sociologia, Complementos de Matemática e Dogma;

2ª série: Psicologia Educacional, História da Educação, Sociologia da Educação, Estatística da Educação e Moral;

3ª série: Psicologia Educacional, História da Educação, Filosofia da Educação, Didática Geral e História do Cristianismo;

4ª série: Filosofia da Educação, Administração Escolar, Doutrina Social da Igreja e Prática de Ensino.

“Com apoio do Parecer 340/63 do CFE também se firmou o princípio de que o pós-secundário é superior para efeito de aproveitamento sempre que haja identidade ou equivalência de estudos realizados”, podendo o Curso de Pedagogia atender a tal exigência.

As atividades curriculares da Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba alcançam um ritmo de expansão e complexificação que sugere a sua organização departamental.

Assim, em reunião da Congregação da Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba, no dia 6 de março de 1964, na sala da Academia D. Pedro II, no prédio do antigo Colégio Santa Maria, foram criados sete Departamentos e redefinidas as respectivas disciplinas que apoiariam os sete cursos existentes: 1) Filosofia e Religião; 2) Geografia e História; 3) Matemática; 4) Química e História Natural; 5) Ciências Sociais e Jornalismo; 6) Letras; 7) Educação. Este último administrava o Curso de Pedagogia e a Formação Pedagógica nas Licenciaturas. O elenco das disciplinas aprovadas para esses cursos incluía: Filosofia da Educação, Prática de Ensino, Psicologia da Educação, Didática, Administração Escolar, Higiene Escolar, Sociologia da Educação, Estatística da Educação,

Orientação Educativa, Educação Comparada, Técnicas de Exame Psico-Pedagógico e Aconselhamentos Psicológicos, Elementos de Psico-patologia, Elementos de Orientação Profissional e estudos de oportunidades de ocupação, Métodos e Técnicas de Orientação Educativa.

Também é importante lembrar que o Departamento de Educação instalou, nesse momento, a sua primeira Chefia, coincidindo com um processo em andamento de estudos para reformulação do Regimento Interno da Faculdade Católica de Filosofia. A Instituição respondia a orientação do Conselho Federal de Educação.

Portanto, em 21 de agosto de 1967, foi apresentado, em reunião de Congregação da Faculdade Católica de Curitiba, o anteprojeto que atendia à Reforma Universitária da PUC em obediência aos Decretos Lei 53 de 18 de novembro de 1966 e 252 de 28 de fevereiro de 1967. Algumas mudanças foram efetivadas no Anteprojeto, de novo por orientação emanada do CFE, e do Conselheiro Valnir Chagas em particular, por ocasião de sua visita a Curitiba naquele ano.

O Projeto de reforma da Universidade Católica do Paraná, nos moldes da mudança de 68, foi aprovado em reunião de sua Congregação, realizada em 23 de agosto de 1967, tendo sido criados os Centros: Centro de Ciências Exatas, Centro de Ciências Naturais, Centro de Geociências, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Centro Letras e Artes, Centro de Cultura Filosófica e Religiosa. Todos os Centros passam a congregar

departamentos. O Departamento de Educação, pela sua natureza, ficou inserido no Centro de Teologia e Ciências Humanas.

Na seqüência, o Conselho Universitário incumbiu-se de designar uma Comissão para realizar estudos sobre a Universidade, e o Regimento Geral das Faculdades, Escolas e Centros que seriam anexados ao projeto após sua aprovação.

Paralelamente, o Curso de Pedagogia também foi se adaptando às solicitações emergentes. Realizam-se constantes e parciais ajustes progressivos.

Em reunião de 25 de abril de 1968, o Departamento de Educação propõe a inclusão das Disciplinas de Filosofia Geral, já em 68, e Psicologia Geral, em 1969, a pedido dos estudantes.

Em 1970, os Departamentos encaminham propostas de alteração nos currículos de seus cursos e as submetem à Congregação. Em 24/04/1970, aquela instância superior aprova, para o Curso de Pedagogia, a inclusão das disciplinas Introdução à Pedagogia, Metodologia e Técnicas de Pesquisa Pedagógica e História da Educação no Brasil. Além disso, por força de Decreto 869, de 1º de setembro de 1969, foi criado, com caráter de obrigatoriedade, a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros a ser ministrada pelo Departamento de Educação e Cultura da Reitoria, para todos os cursos, a partir do 2º semestre letivo do mesmo ano.

Reformas curriculares integrais vieram a ocorrer somente a partir de 1972, por influxo da Reforma Universitária e do Parecer 252/69, que regulamentou o currículo do Curso de Pedagogia.

Deste modo, distinguem-se as mudanças de 1972, 1978 e a proposta de 1989, em vigor até os dias de hoje.

A primeira, é induzida pela Reforma Universitária brasileira e pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, sancionada no início da década seguinte, em 1971 (Lei 5692/71).

Com o advento da Lei 5540/68, surgiu a figura do especialista em educação. O Curso de Pedagogia da PUC adequou-se àquelas diretrizes, implantando novo currículo em 1972. O Curso passou a oferecer habilitação de Magistério das Matérias Pedagógicas, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, atendendo ao Parecer 252/69 e à Resolução 2/69 do Conselho Federal de Educação. O currículo proposto a ser ministrado em duração curta ou plena, baseou-se na idéia de polivalência, com habilitações específicas no campo educacional, apresentando uma parte comum e outra diversificada.

A pedagogia, conquanto mantida com o caráter de curso, poderia ser ministrada em duração curta ou plena e o seu currículo — segundo idéia de polivalência com habilitações específicas, lançada no parecer 283/62 — abrangeria uma parte comum e outra diversificada em função das especialidades escolhidas.

A nova Lei 5692/71 cogitou menos de uma reforma que de levar escolas e sistemas escolares a reformar-se constantemente, segundo os princípios que oficializou sob a idéia fundamental de integração. (CHAGAS, 1976)

Em consequência, o currículo implantado na PUC a partir de 1972 foi o de adaptar o Curso de Pedagogia à realidade escolar do ensino de 1º e 2º graus decorrentes da implantação da Lei 5692/71.

Em 1978, após reestudos do currículo vigente, as habilitações foram novamente redimensionadas, priorizando-se, entretanto, a formação do professor.

A década de 70 foi pródiga nos debates sobre a educação, pois se tratava de uma década de reformas e de grande impulso aos programas que visassem sustentar o projeto de desenvolvimento do Governo que se instalara em 64.

Em 1978, os estudos realizados pelos integrantes do Curso de Pedagogia, da ainda Universidade Católica, reviram as habilitações profissionais, redimensionando-as e submetendo-as a uma ordem de prioridade fundada na valorização da formação do professor.

Nova investida sobre a questão da formação do pedagogo invadiu a década de 80. Pelo Decreto 112/85/8, da Santa Sé, em 6 de agosto de 1985, em consequência do reconhecimento da Sagrada Congregação para a Educação Católica, foi concedido o título de Pontifícia à Universidade Católica do Paraná. E a PUC se fez mais reflexiva do que nunca em toda a sua história. Seus professores debruçaram-se sobre preocupações de fundo, indagando-se sobre que tipo de profissionais se estava formando; em que medida esse tipo de profissional respondia aos interesses da

população; que modificações deveriam ser introduzidas, no Curso de Pedagogia e nas disciplinas pedagógicas das demais Licenciaturas, para a formação de um novo educador; que outras necessidades sociais poderiam balizar a formação de educadores - professores e especialistas.

As indagações receberam suporte. Em 1989, o Departamento de Educação oportunizou a participação de seus professores em seminários, encontros, mesas redondas e congressos a nível local e nacional e fomentou a qualificação em nível de pós-graduação de seus quadros. Enfim, propiciou recursos para que a discussão sobre o educador lograsse a mais exaustiva análise e avaliação crítica da prática pedagógica. A reflexão foi coroada por um Curso de Atualização sobre Paradigmas Curriculares para o Ensino Superior, desenvolvido em julho do mesmo ano.

Com tais bases, submeteu-se uma nova proposta do Curso de Pedagogia ao Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-PR. Sua aprovação se deu nos termos do Parecer 28/89, o qual foi homologado pela Resolução 04/89 do Presidente do CONSEPE.

Em vigor desde 1990, o Curso de Pedagogia da PUC-PR visa

...possibilitar a seus alunos a escolha da docência na Habilitação do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, ou do Magistério do Pré-Escolar à 4ª série, no 1º grau, como uma das habilitações de registro na conformidade do previsto na Portaria Ministerial nº 399 de 28/06/89.

Portanto, esta proposta foi pensada e amadurecida num trabalho de participação de alunos e professores, em que a docência é a base de identidade de todo o educador (PUC/PR, 1989:6).

A organização curricular atual apresenta a seguinte composição, ponderação e distribuição disciplinar:

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
1º PERÍODO				
História da Educação I	4	0	4	60
Biologia da Educação I	4	0	4	60
Psicologia da Educação I	4	0	4	60
Sociologia I	2	0	2	30
Metodologia Científica I	2	0	2	30
Português I (Instrumental)	2	0	2	30
Filosofia I	2	0	2	30
Educação Física I (Prática Desportiva)	0	2	1	30
	20	2	21	330
2º PERÍODO				
História da Educação II	4	0	4	60
Biologia da Educação II	4	0	4	60
Psicologia da Educação II	4	0	4	60
Sociologia II	2	0	2	30
Metodologia Científica II	2	0	2	30
Português II(Literatura Infantil)	2	0	2	30
Filosofia II	2	0	2	30
Educação Física II(Recreação e Jogos)	0	2	1	30
	20	2	21	330

HABILITAÇÕES
MAGISTÉRIO DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU E
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
3º PERÍODO				
Filosofia da Educação I	2	0	2	30
Sociologia da Educação I	2	0	2	30
Probl. De Aprendizagem na Educação Infantil I	2	0	2	30
Metodol. Do Pré-Escolar I (Maternal aos 6 anos)	4	0	4	60
Métodos e Processos de Alfabetização I	2	0	2	30
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º Graus I	2	0	2	30
Didática I	4	0	4	60
Princípios e Métodos e Orientação Educacional I	4	0	4	60
	22	0	22	330
4º PERÍODO				
Filosofia da Educação II	2	0	2	30
Sociologia da Educação II	2	0	2	30
Probl. De Aprendizagem na Educação Infantil II	2	0	2	30
Metodol. Do Pré-Escolar II (Maternal aos 6 anos)	4	0	4	60
Métodos e Processos de Alfabetização II	2	0	2	30
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º Graus II	2	0	2	30
Didática II	4	0	4	60
Princípios e Métodos e Orientação Educacional II	4	0	4	60
	22	0	22	330

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
5º PERÍODO				
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau (1ª a 4ª Série) I	4	0	4	60
Metodologia do Ensino da Matemática no 1º Grau (1ª à 4ª série) I	2	0	2	30
Metodologia do Ensino das Ciências Naturais no 1º Grau (1ª à 4ª série) I	2	0	2	30
Medidas Educacionais I	2	0	2	30
Princípios e Métodos de Orientação Educacional III	2	0	2	30
Orientação Vocacional I	2	0	2	30
	14	0	14	210
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Pré-Escolar)				60
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				30
				300

6º PERÍODO	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau (1ª à 4ª série) II	4	0	4	60
Metodologia do Ensino da Matemática no 1º Grau (1ª à 4ª série) II	02	0	2	30
Metodologia do Ensino de estudos Sociais no 1º Grau (1ª à 4ª série) II	2	0	2	30
Medidas Educacionais II	2	0	2	30
Princípios e Métodos de Orientação Educacional IV	2	0	2	30
Orientação Vocacional II	2	0	2	30
	14	0	14	210
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Pré-Escolar)				60
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				30
				300
7º PERÍODO	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Currículos e Programas I	2	0	2	30
Psicopedagogia I	2	0	2	30
Fund. Metodológicos da Educação Física e Artes	2	0	2	30
Educação Especial I	2	0	2	30
Estudo de Problemas Brasileiros I	2	0	2	30
Teologia I	2	0	2	30
	12	0	12	180
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado na 1ª série do 1º Grau)				60
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				75
				315

8º PERÍODO	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Currículos e ProgramasII	2	0	2	30
Psicopedagogia II	2	0	2	30
Deontologia	2	0	2	30
Educação Especial II	2	0	2	30
Estudo de Problemas Brasileiros II	2	0	2	30
Teologia II	2	0	2	30
	12	0	12	180
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado na 2ª à 4ª série do 1º Grau)				60
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				75
				315
CRÉDITOS	138			
DURAÇÃO EM HORAS	2550			

**MAGISTÉRIO DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU
E SUPERVISÃO ESCOLAR**

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
3º PERÍODO				
Filosofia da Educação I	2	0	2	30
Sociologia da Educação I	2	0	2	30
Problemas de Aprendizagem na Educação Infantil I	2	0	2	30
Metod. da Ed. Pré-Escolar I(Maternal aos 6 anos)	4	0	4	60
Métodos e Processos de Alfabetização I	2	0	2	30
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º Graus I	2	0	2	30
Didática I	4	0	4	60
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus I	4	0	4	60
	22	0	22	330
4º PERÍODO				
Filosofia da Educação II	2	0	2	30
Sociologia da Educação II	2	0	2	30
Problemas de Aprendizagem na Educação Infantil II	2	0	2	30
Metod. da Ed. Pré-Escolar II(Maternal aos 6 anos)	4	0	4	60
Métodos e Processos de Alfabetização II	2	0	2	30
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º Graus II	2	0	2	30
Didática II	4	0	4	60
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus II	4	0	4	60
	22	0	22	330

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
5º PERÍODO				
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau (1ª à 4ª série) I	4	0	4	60
Metodologia do Ensino da Matemática no 1º Grau (1ª à 4ª série) I	2	0	2	30
Metodologia do Ensino das Ciências Naturais no 1º Grau (1ª à 4ª série) I	2	0	2	30
Currículos e Programas I	2	0	2	30
Princípios e Métodos de Supervisão escolar de 1º e 2º Graus III	4	0	4	60
	14	0	14	210
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Pré-Escolar)				60
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar				30
				300
6º PERÍODO				
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau (1ª à 4ª série) II	4	0	4	60
Metodologia do Ensino da Matemática no 1º Grau (1ª à 4ª série) II	2	0	2	30
Estudos Sociais no 1º Grau (1ª à 4ª série)	2	0	2	30
Currículos e Programas II	2	0	2	30
Princípios e Métodos de Supervisão escolar de 1º e 2º Graus IV	4	0	4	60
	14	0	14	210
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Pré-Escolar)				60
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar				30
				300

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
7º PERÍODO				
Psicopedagogia I	2	0	2	30
Planejamento e Adm. Na Escola de 1º e 2º Graus I				
	2	0	2	30
Fund. Metodológicos da Educação Física e Artes				
	2	0	2	30
Educação Especial I	2	0	2	30
Estudo de Problemas Brasileiros I	2	0	2	30
Teologia I	2	0	2	30
	12	0	12	180
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado na 1ª série do 1º Grau)				60
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar				75
				315
8º PERÍODO				
	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Psicopedagogia II	2	0	2	30
Planejamento em Adm. na Escola de 1º e 2º Graus II				
	2	0	2	30
Deontologia	2	0	2	30
Educação Especial II	2	0	2	30
Estudo de Problemas Brasileiros II	2	0	2	30
Teologia II	2	0	2	30
	12	0	12	180
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado na 2ª à 4ª série do 1º Grau)				60
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar				75
				315
CRÉDITOS	138			
DURAÇÃO EM HORAS	2550			

**MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU
E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
3º PERÍODO				
Filosofia da Educação I	4	0	4	60
Psicologia da Educação III	4	0	4	60
Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus I	4	0	4	60
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º Graus I	2	0	2	30
Didática I	4	0	4	60
Princ. E Métodos de Orientação Educacional I	4	0	4	60
	22	0	22	330
4º PERÍODO				
Filosofia da Educação II	4	0	4	60
Psicologia da Educação IV	4	0	4	60
Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus II	4	0	4	60
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º Graus II	2	0	2	30
Didática II	4	0	4	60
Princ. E Métodos de Orientação Educacional II	4	0	4	60
	22	0	22	330
5º PERÍODO				
Medidas Educacionais I	2	0	2	30
Sociologia da Educação I	4	0	4	60
Avaliação I	2	0	2	30
Educação de Adultos I	2	0	2	30
Princ. E Métodos de Orientação Educacional III	4	0	4	60
Orientação Vocacional I	2	0	2	30
	16	0	16	240
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)				30
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				30
				300

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
6º PERÍODO				
Medidas Educacionais II	2	0	2	30
Sociologia da Educação II	4	0	4	60
Avaliação II	2	0	2	30
Educação de Adultos II	2	0	2	30
Princ. E Métodos de Orientação Educacional IV	4	0	4	60
Orientação Vocacional II	2	0	2	30
	16	0	16	240
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)				30
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				30
				300
7º PERÍODO				
	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Currículos e Programas I	2	0	2	30
Psicopedagogia I	4	0	4	60
Dinâmica das Relações Humanas	2	0	2	30
Estudo de Problemas Brasileiros I	2	0	2	30
Teologia I	2	0	2	30
	12	0	12	180
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Didática e Psicologia da Educação)				60
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				75
				315
8º PERÍODO				
	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Currículos e Programas II	2	0	2	30
Psicopedagogia II	4	0	4	60
Deontologia	2	0	2	30
Estudo de Problemas Brasileiros II	2	0	2	30
Teologia II	2	0	2	30
	12	0	12	180
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Sociologia da Educação e Filosofia da Educação)				60
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				75
				315
CRÉDITOS	138			
DURAÇÃO EM HORAS	2550			

**MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO SEGUNDO GRAU
E SUPERVISÃO ESCOLAR**

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
3º PERÍODO				
Filosofia da Educação I	4	0	4	60
Psicologia da Educação III	4	0	4	60
Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus I	4	0	4	60
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º Graus I	2	0	2	30
Didática I	4	0	4	60
Princ. E Métodos de Orientação de Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus I	4	0	4	60
	22	0	22	330
4º PERÍODO				
Filosofia da Educação II	4	0	4	60
Psicologia da Educação III	4	0	4	60
Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus II	4	0	4	60
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º e 2º Graus II	2	0	2	30
Didática II	4	0	4	60
Princ. E Métodos de Orientação de Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus II	4	0	4	60
	22	0	22	330

5º PERÍODO	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Medidas Educacionais I	2	0	2	30
Sociologia da Educação I	4	0	4	60
Avaliação I	2	0	2	30
Educação de Adultos I	2	0	2	30
Currículos e Programas I	2	0	2	30
Princ. E Métodos de Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus	4	0	4	60
III	16	0	16	240
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)				30
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar				30
				300

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
6º PERÍODO				
Medidas Educacionais II	2	0	2	30
Sociologia da Educação II	4	0	4	60
Avaliação II	2	0	2	30
Educação de Adultos II	2	0	2	30
Currículos e Programas II	2	0	2	30
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus IV	4	0	4	60
	16	0	16	240
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)				30
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar				30
				300

7º PERÍODO	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Psicopedagogia I	4	0	4	60
Planejamento e Adm. na Escola de 1º e 2º Graus I	2	0	2	30
Dinâmica da Relações Humanas	2	0	2	30
Estudo de Problemas Brasileiros I	2	0	2	30
Teologia I	2	0	2	30
	12	0	12	180
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Didática e Psicologia da Educação)				60
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar				75
				315

DISCIPLINAS	AT	AP	CRÉD.	HORAS
8º PERÍODO				
Psicopedagogia II	4	0	4	60
Planejamento em Adm. na Escola de 1º e 2º Graus II	2	0	2	30
Deontologia	2	0	2	30
Estudo de Problemas Brasileiros II	2	0	2	30
Teologia II	2	0	2	30
	12	0	12	180
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Didática e Sociologia da Educação e Filosofia da Educação)				60
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar				75
				315
CRÉDITOS	138			
DURAÇÃO EM HORAS	2550			

CAPÍTULO V — A FRAGMENTAÇÃO PROGRESSIVA DO CURRÍCULO — EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO

Fragmento, do Latim *fragmentu (m)*, significa porção ou pedaço duma coisa que se fracionou ou partiu. Fragmentar, pois, é fazer em pedaços, e, fragmentação é a ação ou o resultado da ação de fragmentar.

A reflexão sobre o tema da interdisciplinaridade está representada, em parte, pela crítica à fragmentação, em parte pela crítica à alienação disciplinar. Além disso, tem-se como causador da fragmentação a preocupação com a diversidade instrumental (ou técnica) das áreas de conhecimento.

A fragmentação é reforçada ainda pelo desdobramento da nomenclatura curricular. Nem sempre este desdobramento se apresenta com uma denominação subjetiva de conteúdos. Muitas vezes, a nova disciplina se formaliza pela simples multiplicação de dígitos sob uma mesma denominação(Disciplina I, II, III).

Não raras vezes, a especificidade da disciplina é alterada pelo desdobramento, o que compromete a sua matriz analítica, dificultando a abordagem crítica.

A análise mais acurada da estrutura curricular impõe o estudo dos conteúdos dos programas e seu confronto. Entretanto, é importante

reconhecer que as conclusões que podem ser retiradas a partir deste procedimento representam mais o plano formal da vida escolar do que a sua realidade. O cumprimento de diretrizes curriculares é mediado por racionalidades sucessivas, ou seja, interpretações emergentes de cada instância que tenha alguma prerrogativa de complementação e/ou adaptação.

Em todo caso, trata-se, aqui de construir o recurso de visibilidade, introduzindo, passo a passo, situações descritivas e interpretativas que desvelem os esquemas de cooperação interdisciplinar que estão por trás das propostas curriculares.

Neste caminho, tomamos, separadamente, o desdobramento das disciplinas nos períodos que constituem os marcos das principais reformas curriculares do Curso de Pedagogia da PUC/PR..

Por um segundo atalho tático, tentamos realçar a colaboração entre as disciplinas no sentido do fortalecimento de uma abordagem crítica desde o ponto de vista do discurso oficial da instituição ao nível das ementas individuais.

De um modo geral, no contexto do Ensino Superior Brasileiro, e de modo particular no campo da Pedagogia, o desdobramento das disciplinas tem acontecido de modo arbitrário, confundindo áreas, formas de conhecer, linguagens científicas, metodologias, técnicas e linhas de pesquisa, teorias, escolas, ideologias, obras e autores (PAVIANI E BOTOMÉ, 1993). Esta tendência se soma aos fatores que impedem a interdisciplinaridade plena. A

matriz do Curso de Pedagogia, em sua configuração normativa, a nível nacional, oferece espaço para ensaios educativos virtuosos tanto quanto para a criação de vícios. Em seu modelo descentralizado, entretanto, perde, inevitavelmente, a sua integridade, pela decodificação sucessiva e necessária de seu processamento até se concretizar na última instância pedagógica, constituída pela interação professor x estudante.

Neste Capítulo, apenas se ensaia a visualização dos arranjos curriculares vividos, para firmar observações que podem ser consideradas quase de rotina, mas que persistem camufladas e à margem da preocupação docente.

Para o exercício de visualização mencionado, recorreremos às definições inseridas no Capítulo II, combinadas às especificações de nomenclatura que regem os cursos de Graduação da Pontifícia Universidade Católica quanto ao aspecto da feitura dos planos de ensino, em especial, a orientação para a explicitação do ementário.

Itens a serem considerados na programação da disciplina

1. EMENTA é a apresentação sucinta dos conteúdos de uma disciplina, ou seja, a síntese de um programa.

Os objetivos da Ementa são, principalmente:

- a. possibilitar uma visão global da disciplina em face do perfil do curso;
- b. organizar os conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina, de forma lógica, geral e sumária;

c. facilitar aos professores de outras disciplinas o pronto conhecimento do conteúdo a ser trabalhado na disciplina em questão.

Alguns critérios para a elaboração da Ementa:

- a. organização lógica dos assuntos que compõem o conteúdo da disciplina;
- b. uso de palavras que não prejudiquem a compreensão global do conteúdo;
- c. adoção de termos técnicos e científicos pertinentes à disciplina;
- d. concisão de linguagem - exposição resumida e precisa.

2. **OBJETIVO(S) GERAL(is)** é uma proposta que irá se concretizando a partir das atividades desenvolvidas durante o período letivo e, por ser geral, avaliado a mais longo prazo, isto é, ao final do ano letivo.

3. **PROGRAMA** é a indicação geral da disciplina. É a listagem dos itens e subitens dos conteúdos a serem trabalhados durante o período.

Alguns critérios para elaboração do programa:

- a. estruturação dos assuntos de forma contínua, lógica e integrada;
- b. adequação do curso;
- c. atualização e pertinência com relação aos objetivos;
- d. visão interdisciplinar;
- e. dosagem adequada ao nível de escolaridade dos acadêmicos;
- f. flexibilidade e unidade.

4. **Nº DE AULAS** é a estimativa do número de horas/aula necessárias ao desenvolvimento de cada item ou dos itens por bimestre.

5. **METODOLOGIA ADOTADA** é o conjunto de procedimentos didáticos, representados pelos métodos e técnicas de ensino que visam a levar a bom termo a ação didática. Exemplos de métodos de ensino: método de pesquisa, método de problemas, método de projetos, método de estudos programados etc. Exemplos de técnicas de ensino: seminários, discussão, tempestade cerebral, estudos com fichas etc.

6. **RECURSOS MATERIAIS** são os multimeios utilizados na operacionalização de um método ou de uma técnica de ensino, a fim de clarificar o assunto, auxiliando o aluno e dando apoio ao professor. Exemplos de multimeios: vídeos, retroprojektor e transparências, projetor de slides, quadro de giz, computador etc.

7. **AValiação** é o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem do estudante visando a verificar seu grau de aproveitamento. Essa avaliação, que deve ser realizada continuamente a fim de orientar o encaminhamento da disciplina, pode ser efetivada por meio de provas escritas ou orais, trabalhos de pesquisa, resenhas bibliográficas, observações de participações em aula ou em atividades extra-classe etc. Assim, a explicação das formas e a quantidade de instrumentos de avaliação, por bimestre, é necessária.

8. **BIBLIOGRAFIA** é a indicação dos livros e/ou textos a serem lidos pelos alunos, por bimestre, e ainda os títulos de obras que servirão como complementação para aprofundamento de estudos.(PUC/PR, 1996:[s.p.]

Projetamos, ainda, nos quadros de visualização, os Planos Curriculares aprovados em 1952, 1962, 1973 e 1989, com vigência nos

intervalos subseqüentes, representativos de revisões programáticas globais e insufladas pelas mudanças ocorridas na legislação superior.

Ficou excluído do exercício de visualização dos desdobramentos disciplinares o Plano Curricular aprovado e implantado em 1978, o qual, embora apresentando uma aplicação de ampla reformulação (fez-se uma revisão vigorosa das Habilitações que configuram o Curso de Pedagogia), não possui elementos definitivos e suficientes, devidamente disponíveis, para submeter-se a uma justaposição rigorosa.

Além disso, deixaram de integrar os quadros de visualização da evolução da estrutura curricular algumas alterações menores, de relativa importância, que foram sendo implementadas ao longo dos anos. A única forma de bem localizá-las foi posta em prática: todas as Atas disponíveis que registraram as decisões de reorganização curricular do Curso de Pedagogia, desde a sua criação em 1952, deliberadas no âmbito da administração superior (Congregações e Conselhos) foram meticulosamente examinadas. Algumas destas alterações possuem um teor de atendimento imediato a solicitações casuais.

No entanto, entre as alterações menores, isto é, de repercussão aplicativa com impacto teórico e formativo saliente, devem ser destacadas, ainda que não integrem os quadros síntese, as três seguintes: a criação do Curso de Orientação Educacional, em 1960; a reacomodação de disciplinas oportunizada pela reestrutura departamental ocorrida em 1964; e, em 1970, no limiar da maior reforma educacional nacional introduzida na década de 60, o

aceno à valorização da teoria pedagógica pela inclusão de três novas disciplinas no currículo de Pedagogia: - Introdução à Pedagogia, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica e História da Educação no Brasil.

Assim, foram desenvolvidos três ordens de exercícios de visualização da estrutura do currículo nominal, a saber:

Exercício nº 1: Fragmentação potencializada pela manifestação de desdobramentos de conteúdos por conjunto disciplinar (planos curriculares de 1952 a 1989)

Exercício nº 2. Colaboração interdisciplinar potencializada - Confronto de Ementas (Vigência Curricular 1996)

Exercício nº 3. Hierarquização e ponderação disciplinar (Plano Curricular de 1989)

Em relação à análise dos Planos Curriculares, recorreu-se à legislação superior, aos indícios de demandas locais e à inventiva institucional para subsidiar a base interpretativa das alterações curriculares registradas.

**ENQUADRAMENTO NORMATIVO SUPERIOR DOS PLANOS CURRICULARES
DO CURSO DE PEDAGOGIA — PUC/PR - 1952 -1989**

LEGISLA- ÇÃO FEDERAL	DECRETO LEI 1.190/39	LDB 4024/61 PARECERES CFE 251/62 292/62	LEI 5692/71 LEI 5540/68 PARECERES CFE 251/62 632/69 252/69	LEI 5692/71 LEI 5540/68 PARECERES CFE 251/62, 632/69 e 252/69 CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988 PORTARIA MINISTERIAL 399/89 TRANSIÇÃO NOVA LDB	
PLANOS CURRICU LARES	1952	1963	1973	1978	1989

**EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO Nº 1 - fragmentação potencializada
PELA MANIFESTAÇÃO DE DESDOBRAMENTOS,
POR CONJUNTO DISCIPLINAR — 1952 A 1989**

(A) CONJUNTO DISCIPLINAR: Fundamentos da Educação

1952	1963	1973	1989
1. HISTÓRIA DA FILOSOFIA 2. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA FILOSOFIA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	FILOSOFIA GERAL FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	FILOSOFIA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
3. SOCIOLOGIA 4. FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	SOCIOLOGIA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	SOCIOLOGIA GERAL SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	SOCIOLOGIA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
5. PSICOLOGIA EDUCACIONAL	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
6. FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	BIOLOGIA E HIGIENE ESCOLAR	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Comentário: As disciplinas que compõem o conjunto disciplinar “Fundamentos da Educação” estão necessariamente presentes e regularmente constantes nos planos curriculares analisados. Tal fato pode ser interpretado pelo motivo de que elas sofrem prescrição obrigatória enquanto matéria determinada pelo ex-Conselho Federal de Educação. São mínimas as alterações destacáveis. Observa-se a ocorrência de alteração de nomenclatura, desdobramento, inclusão e exclusão disciplinar.

(B) CONJUNTO DISCIPLINAR: METODOLÓGICO

1952	1963	1973	1989
7. EDUCAÇÃO COMPARADA			
8. ESTATÍSTICA EDUCACIONAL	ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	
		PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE PESQUISA PEDAGÓGICA	METODOLOGIA CIENTÍFICA

Comentário: Há alterações importantes a partir do Plano de 1973, quase certamente por efeito da legislação federal que desobrigou determinados estudos, colocando-os como recorrência optativa e eletiva. Exclui-se do currículo de Pedagogia a disciplina “Educação Comparada”, fato que se repete, aliás, na maior parte dos Cursos mantidos pela iniciativa particular, por razões variadas. CERVI (1986) refletindo sobre o significado curricular da Educação Comparada na formação do profissional da Educação no Brasil, observa que o prestigiamento normativo curricular original daquela disciplina cedeu à dificuldade de uma generalização da prática docente proporcionada pela imposição de certas exigências próprias: a Educação Comparada requer qualificação cultural e científica ampla por parte dos docentes; a Educação Comparada impõe uma atuação interdisciplinar e um trabalho de equipe; a Educação Comparada supõe um rico apoio documental e bibliográfico importado, volumoso e constantemente atualizado; a

Educação Comparada exige domínio plural de línguas; a Educação Comparada sugere intercâmbio internacional intenso; a Educação Comparada está em permanente discussão teórica. O descompromisso institucional com outras disciplinas, introduzido naquela oportunidade, não foi refletido por qualquer Autor nos moldes do trabalho de CERVI.

(C) CONJUNTO DISCIPLINAR: ENFOQUE DOS ASPECTOS FUNDAMENTAIS DO SISTEMA ESCOLAR

(INSTRUMENTAIS E ORGANIZACIONAIS)

1952	1963	1973	1989
9. ADMINIS- TRAÇÃO ESCOLAR	ADMINISTRA- ÇÃO ESCOLAR	EFE 1º e 2º graus TEORIA GERAL DA AE INTROD. AO PLAN. EDUCACIONAL POLÍTICA EDUCACIONAL ECONOMIA DA EDUCAÇÃO PMOE PMSE PMAE	EFE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA DE 1º e 2º graus PMOE PMSE CURRÍCULOS E PROGRAMAS
10. DIDÁTICA GERAL	DIDÁTICA GERAL	DIDÁTICA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO ARTE NA EDUCAÇÃO	DIDÁTICA METODOLOGIA DO ENSINO do 1º e 2º graus METODOLOGIAS DO ENSINO: de MATEMÁTICA, LÍNGUA PORTUGUESA, CIÊNCIAS NATURAIS E ESTUDOS SOCIAIS AVALIAÇÃO MEDIDAS EDUCACIONAIS ORIENTAÇÃO VOCACIONAL MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES
11. PRÁTICA DE ENSINO	PRÁTICA DE ENSINO	PRÁTICA DE ENSINO	PRÁTICA DE ENSINO
		ESTÁGIO	ESTÁGIO

Comentário: Em 1973, como ressonância da orientação exarada pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, ocorre um grande

desdobramento das disciplinas que compõem o conjunto instrumental e organizacional. O curso de Pedagogia da PUC passa a ofertar as habilitações básicas - docência, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, dando maior ênfase nos estudos organizacionais de âmbito sistêmico administrativo. A ênfase na Administração Escolar detectada no Plano de 1973 foi substituída, no Plano de 1989, pela ênfase na Didática e seus desdobramentos metodológicos.

(D) CONJUNTO DISCIPLINAR: sistematização geral

1952	1963	1973	1989
12. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Comentário: Com uma única disciplina - História da Educação - este conjunto disciplinar se manteve estável, em termos de nomeação. Em 1973, por meio de alterações parciais, deu-se destaque à História da Educação no Brasil.

(E) CONJUNTO DISCIPLINAR: aspectos diferenciais da educação

1952	1963	1973	1989
		PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE PSICOPATOLOGIA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS	
			EDUCAÇÃO ESPECIAL EDUCAÇÃO DE ADULTOS PSICOPEDAGOGIA PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Comentário: Pelo Plano Curricular de 1973, foi inaugurada uma frente de abordagem interdisciplinar, a Educação de Excepcionais e acrescentadas disciplinas de teor sintético, com ênfase psicológica para o apoio daquela frente. No Plano curricular de 1989, consolida-se a Educação Especial, sob nomenclatura atualizada e cria-se um espaço novo para outra abordagem interdisciplinar: a Educação de Adultos. Esta última frente atende a demanda e a inventiva institucional local, não correspondendo, este enriquecimento curricular, a imposições ou sugestões da administração federal.

(F) DISCIPLINAS AVULSAS

1952	1963	1973	1989
14. HISTÓRIA DO CRISTIANISMO	HISTÓRIA DO CRISTIANISMO	TEOLOGIA DEONTOLOGIA	TEOLOGIA DEONTOLOGIA
15. RELIGIÃO (DOGMA)	RELIGIÃO (DOGMA)		
16. MORAL	RELIGIÃO (MORAL)		
17. COMPLEMENTOS DE MATEMÁTICA	COMPLEMENTOS DE MATEMÁTICA		
	DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA		PORTUGUÊS INSTRUMENTAL PORTUGUÊS (LITERATURA INFANTIL)
		EPB	EPB

Comentário: como se pode observar, nos dois Planos Curriculares mais antigos, as disciplinas avulsas se distribuíam pelos campos do conhecimento religioso e da matemática. Esta última, para justificar a possibilidade de registro do licenciado em Pedagogia, a quem se permitia a docência de matemática. Na década de 60, a partir do Regime Militar, foi introduzida a disciplina estudo de Problemas Brasileiros e subtraída a disciplina Complementos de Matemática, esta pela simples razão de que já não proporcionava registro de docência para os pedagogos. No Plano curricular de 1989, os estudos religiosos e de ética se mantêm concentrados e insere-se o Português (instrumental e literatura infantil) mudança

proporcionada pela ascensão desta área de estudos nos meios acadêmicos brasileiros.

G) Quadro-Resumo: perfil quantitativo do desdobramento disciplinar segundo os conjuntos disciplinares

CONJUNTO DISCIPLINAR	PERÍODOS DE IMPLANTAÇÃO	CURRÍCULO 1952 (Criação do Curso de Pedagogia)	Desdobramento - na evolução (total disciplinas desdobramento/inclusão)
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		6	8
MÉTODOLÓGICO		2	5
INSTRUMENTAL E ORGANIZACIONAL		3	28
SISTEMATIZAÇÃO GERAL		1	2
ASPECTOS DIFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO		—	6
AVULSAS		4	9
		17	58

Comentário: pelos quantitativos contabilizados a partir do primeiro Plano Curricular até o último Plano, de 1989, observa-se o intenso desdobramento disciplinar*, ao qual se pode imputar tanto o efeito de fragmentação como o de enriquecimento das frentes de conhecimento desenvolvidas. Em todo caso, este perfil sugere a instalação irreversível de

um processo de complexificação formativa pela expansão e descentralização do conhecimento que cobre o campo da educação.

* (O número de disciplinas mais do que triplicou.)

EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO nº 2 - Colaboração interdisciplinar potencializada apreendida mediante confronto de ementas.

Exemplo A

CONJUNTO DISCIPLINAR	ÂMBITO DE COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR	EMENTAS
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Filosofia da Educação	Filosofia e Educação. Utopia e Educação. Ideologia e Educação. Tendências atuais da Filosofia da Educação.
	Psicologia da Educação	Introdução à Psicologia Geral. Teorias do desenvolvimento humano. Desenvolvimento pré-natal e nascimento. Primeira infância, Idade pré-escolar, Idade escolar e Adolescência.

Comentário: Os termos da ementa Psicologia da Educação não dão margem à constatação de colaboração interdisciplinar com a disciplina Filosofia da Educação sugestivamente ementada.

Entretanto, é de entendimento generalizado que o comportamento humano (objeto da psicologia) é determinado pela maneira do homem pensar (objeto da Filosofia da Educação).

Ainda, a questão da transformação da identidade humana (objeto da psicologia) deve ser considerada em seu vínculo com a cultura, a sociedade, os valores, as utopias, os mitos (objeto de estudo da Filosofia) etc. Deste modo, aceitas estas conexões, o nível de colaboração interdisciplinar potencializada, de acordo com os descritores de PALMADE

(1970), seria o da Interdependência (o que se produz no campo de uma disciplina converte-se em causa do que se produz no campo de outra e vice-versa) o que, reafirmamos, não ocorre formalmente.

**EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO nº 2 - Colaboração Interdisciplinar
Potencializada apreendida mediante confronto de ementas**

Exemplo B

CONJUNTO DISCIPLINAR	ÂMBITO DE COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR	EMENTAS
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Filosofia da Educação	Filosofia e Educação. Utopia e Educação. Ideologia e Educação. Tendências atuais da Filosofia da Educação.
Aspectos fundamentais do Sistema escolar (instrumentais e organizacionais)	Currículos e Programas	Currículo: conceitos e tendências. A elaboração do currículo: etapas. O diagnóstico e o currículo. Elementos do currículo. Objetivos, conteúdos e estratégias no currículo. O conhecimento e o currículo. Diferentes tipos de currículo. Avaliação curricular.

Comentário: A Filosofia da Educação instrui necessariamente, a ação educacional escolar, que se forja em eixos de intencionalidade explícita e, às vezes, implícita. Por outro lado, o currículo escolar — entendido como “conjunto coerente, de múltiplas dimensões, que representa a realização máxima do que se quer atingir pela formação prevista” (FREY in FURTER, 1982), estrutura-se em obediência a princípios de modernização, de permanência, de democratização de oportunidades, entre outros. Estes princípios derivam, por sua vez, de argumentos filosóficos

relativos ao inacabamento do homem, à sua prematuridade e ao projeto de homem e de sociedade.

Ora, podemos afirmar que é absolutamente explícita de dependência a relação da disciplina Currículos e Programas perante a Filosofia.

Este nível mínimo de colaboração possível pode se expandir até a interdependência disciplinar, desde que a prática curricular sirva à reorganização dos postulados filosóficos.

Quanto à ementa de Currículos e Programas, tal como se encontra formalizada, pode-se afirmar que seu enunciado técnico escrito sugere prescindibilidade da Filosofia, o que, por certo, não deve corresponder à realidade da prática disciplinar respectiva.

EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO nº 2 - Colaboração Interdisciplinar
Potencializada apreendida mediante confronto de ementas

Exemplo C

CONJUNTO DISCIPLINAR	ÂMBITO DE COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR	EMENTAS
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Filosofia da Educação	Filosofia e Educação. Utopia e Educação. Ideologia e Educação. Tendências atuais da Filosofia da Educação.
Aspectos fundamentais do Sistema escolar (instrumentais e organizacionais)	Didática	Análise do processo educacional sob a ótica da Didática. Estudo do processo ensinar e aprender e sua multidimensionalidade. O contexto escolar e as relações do cotidiano entre quem ensina e quem aprende. Confronto entre teorias e práticas pedagógicas. Estudo analítico-crítico-reflexivo sobre a organização da ação pedagógica. Concepções de avaliação ensino aprendizagem que permitem as dimensões qualitativas e quantitativas numa perspectiva progressista.

Comentário: A apreensão do sentido da prática pedagógica, vista, esta, como relação docente-discente, que cria oportunidades para que o estudante se torne sujeito do processo de aprendizagem, decidindo sobre aspectos de seu direcionamento, bem como sobre recursos estratégicos e metodológicos, se rege por posições éticas e pela consideração de um ideal de construção da verdade (do conhecimento). É, pois, estreita a dependência da disciplina Didática frente à inspiração da Filosofia da Educação.

No entanto, a ementa da disciplina Filosofia da Educação não recorre à abordagem do homem, em sua autonomia, liberdade, construção humana e argumentação.

De sua parte a Disciplina Didática se revela refletida. Sua ementa insiste na reflexão, no confronto, na revisão crítica, do seu próprio conhecimento. Formalmente, os termos ementados da disciplina Filosofia da Educação carecem de uma explicitação mais específica para viabilizar a cooperação interdisciplinar que se nos parece possível e mais pertinente em relação à Didática. Muito pode ceder a Filosofia no que concerne ao modelo reflexivo de educação, de domínio de racionalidades.

Em face dos três exemplos que ilustraram o exercício de visualização dos níveis de colaboração interdisciplinar, cabe complementarmente, observar que o desenvolvimento deste tipo de análise impõe a participação de todos os professores que integram o Curso de Pedagogia, para que se aproxime da possibilidade da mais plena conexão curricular. Este entendimento justifica a não extensividade do exercício a todas as disciplinas.

**EXERCÍCIO DE VISUALIZAÇÃO Nº 3 — HIERARQUIZAÇÃO E PONDERAÇÃO
DAS DISCIPLINAS — CURRÍCULO DE 1989 — HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO —
Pré-Escolar à 4ª série do Ensino de 1º grau.**

(Ilustração A)

DISCIPLINAS- FUNDAMENTOS	SEMESTRES/CARGA HORÁRIA SEMESTRAL-AULAS TEÓRICAS									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
FILOSOFIA	30	30	—	—	—	—	—	—	60	 120
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	—		30	30	—	—	—	—	60	
SOCIOLOGIA	30	30	—	—	—	—	—	—	60	 120
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	—	—	30	30					60	
BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	60							120	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	60							120	

Comentário: A hierarquização do currículo, produto da disposição solidária (monobloco) obrigatória das disciplinas, e, no caso do regime de matrícula por disciplina, os critérios de subordinação disciplinar (estrutura de pré-requisitos) podem constituir condicionantes do processo de fragmentação curricular.

No caso do currículo do Curso de Pedagogia da PUC/Pr, versão 1989, a hierarquização das disciplinas se rege exclusivamente pela seriação. No entanto, nas novas normas regimentais, há menção a critérios de subordinação como referência à liberação de matrícula de disciplinas dependentes (duas por ano).

O “coeficiente de carga disciplinar”(número de horas-aula semestral alocado para cada disciplina) combinado ao “coeficiente de frequência disciplinar” (número de vezes que as disciplinas são indicadas na seriação) e à série de ocorrência da Disciplina, podem também, reforçar a vocação de ruptura curricular.

De um modo geral, a noção de “Fundamentos” projeta as disciplinas desta rubrica para inaugurarem o currículo. Elas são trabalhadas, no máximo, até a metade dos cursos (o número serial do Curso de Pedagogia PUC/Pr é 04), e a recorrência a elas é uma possibilidade cada vez menor se observarmos o enfoque progressivamente mais acentuado do sentido técnico-instrumental.

Há uma ruptura que não se recupera de todo na atividade síntese da Prática de Ensino se nos ativermos ao enunciado formal da sua ementa e à sua distância serial. “Instrumentalização para o reconhecimento da realidade pré-escolar. Experiência vivenciada na dinâmica de sala de aula da pré-escola. Análise crítica de fatores que interagem na dinâmica do processo ensino-aprendizagem.”

O discurso que introduz o modelo curricular implantado em 1989, na PUC, incorpora questões relacionadas à dimensão sócio-política da prática pedagógica, a necessidade, os limites e a possibilidade de criação de uma nova escola e a questão das habilitações no Curso de Pedagogia, já explicitadas na reforma anterior de 1978/9.

Defende, também, a formação de um novo especialista - SE e OE - que atue de forma flexível e inovadora, colaborando com a administração da escola no sentido de oferecer ensino adequado às necessidades e realidades de sua clientela.

Além disso, faz referência cabal para uma atuação conjunta e integrada dos supervisores e orientadores em função de um novo projeto de sociedade. Este compromisso com a mudança social em sentido amplo impõe uma análise da realidade educacional, a compreensão dos condicionantes ideológicos e uma percepção das vinculações da escola com a sociedade como um todo.

Por último, a última concepção curricular do Curso de Pedagogia expressa compromisso com outros conceitos, tais como: “formação como um processo permanente”, “união indissolúvel entre reflexão e ação”, “consciência crítica”, “práticas coletivas”, “resgate de criatividade”, “forma participativa de conduzir a educação”, “resgate da escola”, “trabalho coletivo dos educadores”, “socialização do saber universal”, “organização das condições pedagógicas”, “papel de animador e estimulador para o especialista”.

Um quarto exercício, pois, que fica pendente, entre outros, poderia se centrar sobre o confronto entre as ementas das disciplinas e os propósitos que integraram o discurso da última proposta de reformulação curricular, cujo teor enfatizou a desejabilidade de uma “nova postura” para o profissional da educação que se qualifica junto ao Curso de Pedagogia.

REFLEXÃO FINAL

Ao revisarmos a literatura sobre a interdisciplinaridade pudemos confirmar a análise de VAIDEANU (1987), segundo a qual, o referido tema vem se tornando um dos pontos de maior preocupação nas três últimas décadas (se considerarmos as contribuições européias), havendo se constituído uma das prioridades epistemológicas e pedagógicas, defendida ou hostilizada pelos Autores educacionais.

A ação da UNESCO e do CERI-OCDE, na década de 70, apresenta um significado definitivo em termos da consolidação política de um discurso teórico nas reuniões internacionais realizadas: *Séminaire sur la formation des maîtres pour et par l'interdisciplinarité*, realizado em duas etapas, em Bouaké-Costa do Marfim e Paris, em julho de 1970, promovido pela UNESCO; *Colóquio Internacional sobre L'interdisciplinarité, Problèmes d'enseignement et la recherche dans le universités*, realizado na França, em 1970, sob o patrocínio da OCDE; em 1970 e 1972, o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da Rumênia também organizou dois colóquios com participação internacional, cujos resultados ensejaram a obra de dois volumes sobre *La recherche interdisciplinaire de l'enseignement*, publicados naqueles anos por VAIDEANU e NEAMTU.

Ao mesmo tempo em que se incrementavam os esforços para elucidar as condições de interdisciplinaridade nos métodos de elaboração

dos conteúdos e de realização do processo de ensino aprendizagem, e da necessidade conseqüente de formar interdisciplinarmente os professores, VAIDEANU observava a emergência de outras posições: O tema era visto, diz ele, ora como uma idéia antecipadora, ora como um refúgio de pesquisadores superficiais e, até, como uma opção que acabaria com o desaparecimento puro e simples das disciplinas e, em conseqüência, dos próprios professores do ensino secundário e superior (VAIDEANU, 1987: 531).

E por que a discussão da interdisciplinaridade teria progredido? Por um lado, pelo próprio progresso da abordagem pedagógica e das exigências decorrentes no sentido de re-conceber e/ou re-organizar o processo do ensino/aprendizagem. De outro, pela complexidade, globalidade e interdependência que caracterizam a evolução da problemática do mundo contemporâneo (VAIDEANU, 1987: 532).

VAIDEANU vai mais longe em seu entusiasmo contagiante sobre a questão da interdisciplinaridade. Ele ratifica as conclusões de outros Colóquios (patrocinados pela Unesco em 1985, em Paris e Amman, respectivamente, sobre “A interdisciplinaridade no ensino geral” e *La promotion de l’interdisciplinarité, de la cohérence et de l’équilibre dans les contenus de l’éducation générale*), concordando com a idéia central dominante daqueles contextos, de que a coerência e o sucesso das reformas educacionais contemporâneas se forjam sobre o avanço teórico-prático da interdisciplinaridade.

VAIDEANU recorre a uma distinção conceitual apresentada por BOTTOMORE (1983) para sugerir a viabilidade da construção interdisciplinar. Interdisciplinaridade, concordam os Autores mencionados, implica no encontro e na cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma oferecendo, ao nível da teoria ou da pesquisa empírica, seus próprios esquemas conceituais, seu modo de definir os problemas e seus métodos de pesquisa. Desse encontro, e da colaboração que se estabelece a partir dele, pode-se chegar a uma situação de transdisciplinaridade, onde se passa a adotar um mesmo conjunto de conceitos fundamentais ou alguns elementos de um mesmo método de pesquisa (BOTTOMORE, 1983, apud VAIDEANU, 1987).

Reforçados pela análise do mesmo Autor, aventuramos afirmar que, aceitar o desafio, no plano institucional, de vivenciar, objetiva e conscientemente, a interdisciplinaridade, implica em realizar a especificidade em um contexto de complexidade. A estratificação disciplinar, portanto, não é, fatalmente, um mal necessário. Em uma condição de explícita e assumida flexibilidade, ela viabiliza o encontro curricular necessário, traduzido em diferentes termos tentativos: coerência vertical e horizontal dos conteúdos, correspondência entre disciplinas, eixos temáticos, transversalidade, trabalho em equipe, estágios integrados, etc.

RECOMENDAÇÕES

No que concerne à evolução do currículo do Curso de Pedagogia da PUC/Pr, vale recomendar a continuidade das revisões sistemáticas, buscando alcançar melhor visualização-diagnóstica do potencial de colaboração entre as disciplinas. A partir daí, corrigir os enunciados disciplinares (nomenclatura, ementa) e criar as situações de convergência metodológica, refletindo sobre os muitos exemplos, mas trabalhando com a singularidade de nossa realidade.

Neste sentido, cabe avançar na indicação de estratégias a serem desenvolvidas a curto prazo:

- Institucionalização do espaço de discussão (já existente) para promoção de ações que proporcionem melhoria da qualidade curricular.
- Sistematização de oportunidades de atualização docente.
- Oportunização de intercâmbio interinstitucional nacional e internacional.
- Procedimentos metodológicos articulando as atividades de ensino, pesquisa e extensão (desenvolvimento de estudos transversais).
- Realização de fóruns regulares de reflexão e avaliação do trabalho acadêmico.

Enfim, tudo indica que se faz necessário envidar esforços coletivos para o envolvimento de todos os docentes no reconhecimento e reflexão sobre as contradições da sociedade em que vivemos e nela, muito especialmente, as questões relacionadas com a nossa área de atuação. É imprescindível que os docentes envolvidos chamem para si a tarefa de reconstrução de sua área específica de conhecimento.

O estudo realizado não colide com os propósitos e reflexões já desenvolvidas. Ao contrário, se somam e desvendam pela investigação da realidade o que está acontecendo no cotidiano acadêmico.

BIBLIOGRAFIA

- APLLE, Michael W. Ideologia e currículo. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.
- ASSIS, L. F. S. de. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade? Informe PADCT IV, 12, março de 1993, 17-18. In: PAVIANI, Jaime; BOTOMÉ, Silvio Paulo. Interdisciplinaridade - disfunções conceituais e enganos acadêmicos. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.
- AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira. 4 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.
- BASTIDE, Roger; ELLENBERGER, Henri F.; SZABO, Denis et al. Pesquisa comparativa e interdisciplinar (1968). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1976.
- BENACHENOU; ABDELKATIF et al. Revista Tempo Brasileiro. N. 121, abril-junho de 1995. Interdisciplinaridade, 3.
- BEZERRA, M^a da Conceição; CARVALHO, Maria Helena da Costa; GALINDO, Maria Lúcia Cavalcanti. Avaliação de currículo: instrumento de mudança do Curso de Pedagogia: a experiência da UCP. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 393-400, out./dez. 1995.
- BIE, Pierre de. "La recherche orientée", in Tendances principales de la recherche. Mouton/UNESCO, 1968, p. 721-722.
- BLAT, Gimeno José; MARIN IBAÑEZ, Ricardo. La formation du personnel enseignement du premier então du second degré. Paris: UNESCO, 1981.
- BOISOT, E. Discipline et intersdisciplinarité, 90-97. OCDE/CERI. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement então derecherche dans les universités, Paris, 1972.
- BOCHNIAK, Regina. Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- BONATO, Irmão Firmino, Universidade Católica do Paraná, relato mimeografado, 1981.
- BOTH, Ivo José. A qualidade da universidade passa primeiro pela graduação. Caderno 2. UEPG, 1962.
- BRANDÃO, Dênis M. S; CREMA, Roberto. O novo paradigma holístico. São Paulo: Summus, 1993.

BRASIL, Congresso Nacional. Decreto-lei nº 1190, de 04/04/39. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. In: Nóbrega, V. Enciclopédia de Legislação de ensino, São Paulo, Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1952, pp. 562-570.

_____. Lei nº 5692 de 11/08/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União de 12/08/71.

_____. Lei nº 4024, de 20/12/61. Fixa diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1961

_____. Lei nº 5540, de 28/11/68. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: Carvalho, Guido Ivan de. Ensino Superior: legislação e jurisprudência. 2.ed. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1969.

_____. Lei nº 9394, de 20/12/1996.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação do professor. Campinas: Editora Papirus, 1995.

CASTORIADIS. Les carrefours du Labyrinthe. Paris: Esprit/Seuil, 1978.

CERVI, Rejane de Medeiros. O significado curricular da Educação Comparada. Revista Educar. Universidade Federal do Paraná, nº ½, 1986.

CHAGAS, Valnir, Formação do magistério: novo sistema, São Paulo, Atlas, 1976.

CLARK, Burton, R. El sistema de Educacion Superior - una vision comparativa de la organization acadêmica. México: Editorial Pátria - Nueva Image, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 632/69.. Definição do conteúdo específico da Faculdade de Educação.

_____. Parecer nº 30, de 1996. Redação final do substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 101, de 1993.

_____. Parecer 251/62. Revisão do currículo do curso de pedagogia. CFE.

_____. Portaria nº 399, de 28 de junho de 1989, MEC — Professor — Especialista de Educação. Registros no MEC. Regulamentação Boletim de Direito Educacional, 06/89.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus Editora, 1989.

DOMINGUES, José Luís. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realização. São Paulo, 1985. Tese de Doutorado.

FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. Atas relativas ao período 1950 a 1970.

- FAURE, Edgar. Aprender a ser. Lisboa: Livraria Bertrand; Difusão editorial do livro; UNESCO, 1972.
- FAZENDA, Ivani C. A. Educação no Brasil - anos 60: o pacto do silêncio. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- _____. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- _____. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- _____. (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FURTER, Pierre. Os sistemas de formação em seus contextos. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- GLASER, Niroá Zuleika Rotta Ribeiro, Educação na história da UFPR; apontamentos para uma minuta cronológica, Revista Educar, Curitiba, 7(1/2); 13-58, jan/dez 1988.
- _____. Interdisciplinaridade e construção coletiva do conhecimento: concepção pedagógica desafiadora. IN: CEDES Educação e Sociedade. Campinas, 1994 (49), vol. XVI: 468-484.
- GONÇALVES, Francisca dos Santos. Análise da prática pedagógica, interdisciplinaridade e construção coletiva de conhecimento: concepção pedagógica desafiadora. Revista Educação e Sociedade, nº 49, dezembro/94, p.468 a 484.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- HECKHAUSEN, H. Discipline et intersdisciplinarité, 83-90. OCDE/CERI. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités, Paris, 1972.
- HOERNER, Jr, Valério. História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, 1993, 131p.
- HOUTARD, F. (org) Recherche interdisciplinaire et théologie. Paris: Éditions du Cerf, 1970.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (organizadores). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Erich. L'interdisciplinarité: les rêves et la réalité. Perspectives, vol. X, n. 3, 1980, p.333-343.

- _____.L'intersdisciplinarité et transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation, 98-125. OCDE/CERI. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités, Paris, 1972.
- KELLY, Albert Victor. O currículo: teoria e prática. São Paulo: Editora Harbra, Ltda, 1981.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.
- LADRIÈRE, J. La demarche interdisciplinaire et le dialogue Église - Monde. In: HOUTARD, F. (org) Recherche interdisciplinaire et théologie. Paris: Éditions du Cerf, 1970.p. 45-64
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.
- LICHNEROWICZ, A, Mathématique et transdisciplinarité. In: OCDE/CERI. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités, Paris, 1972.
- LORENZ, Karl M. Análise quantitativa do currículo escolar. Curitiba: Editora da UFPR, 1990.
- LÜCK, Heloísa. Pedagogia interdisciplinar: fundamento teórico-metodológico. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUSKI, M. E. Interdisciplinarity team research: methods and problems. New York University Press, 1958.
- MARQUES, Mário Osório. Pedagogia - a ciência do educador. [s.l.]: Livraria Unijiú Editora, 1989.
- MARQUEZ, Angel. A coordenação da matéria didática. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. mimeografado.
- MORIN, Edgar. O paradigma perdido. Portugal: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1973.
- _____. Communications. Paris (14): p. 5-38. 1968.
- NOVAES, Maria Helena. Psicologia da educação e prática social. Petrópolis, Vozes, 1992.
- OCDE/CERI. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris, 1972. — Principais colaboradores:LICHNEROWICZ, A;HECKHAUSEN, H.; BOISOT, E; JANTSCH; PIAGET, J.

- PALMADE, G. Structure des sciences humaines et notion d'approche interdisciplinaire. HOUTARD, F. (org) Recherche interdisciplinaire et théologie. Paris: Éditions du Cerf, 1970. p. 31-14.
- PAVIANI, Jaime; BOTOMÉ, Silvio Paulo. Interdisciplinaridade - disfunções conceituais e enganos acadêmicos. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.
- PETRAGLIA, Izabel C. Interdisciplinaridade. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, Livraria Pioneira Editora, 1993.
- PIAGET, J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires, 131-144. OCDE/CERI. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités, Paris, 1972.
- PIAGET, Jean. Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns. Lisboa: Bertrand, 1973.
- PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. Campinas: Papirus, 1993.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Projeto de reformulação curricular do Curso de Pedagogia. Curitiba: PUC/PR, 1989.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Coordenadoria de Cursos de Graduação. Programação de disciplina. Curitiba, 1996. MIMEOGRAFADO
- PORTELLA, Eduardo; DURAND, Gilberto et al. Revista Tempo Brasileiro. N. 113, abril-junho de 1993. Interdisciplinaridade, 2.
- REMY, J. The necessity of interdisciplinary research. In: Social Compass. N. 16, 1969. p. 395-401.
- REYNAUD, Alain et al. O espaço interdisciplinar. São Paulo: Nobel, 1986.
- SEVERINO, Antônio Joaquim; A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. Revista ANDE, ano 10, nº 17, São Paulo, 1991.
- SGUISSARDI, V. Apresentação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (organizadores). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SIEBENEICHLER, F.B. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: G.Gusdorf e J.Habermas; Revista Tempo brasileiro, nº 98, p.153-180, 1989.
- TODT, H. E. La méthodologie de la coopération interdisciplinaire. In: HOUTARD, F. (org) Recherche inter-disciplinaire et théologie. Paris: Éditions du Cerf, 1970. p. 15-30.

UNESCO, *Interdisciplinaridade y ciencias humanas*. México: Technos, 1992

VAIDEANU, G. *L'interdisciplinarité dans l'enseignement: un essai de synthèse*. In: *Perspectives*, Paris, Unesco, vol. XVII (64), 1987:531-544.

WEIL, Pierre et al. *Rumo à nova interdisciplinaridade: sistemas abertos do conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.