

PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: do discurso democrático ao corporativismo docente

Maria Eliza Nogueira Oliveira

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília

Resumo

Este artigo se propõe a investigar o processo de reestruturação do curso de Pedagogia oferecido por uma universidade pública estadual a partir da vigência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas em maio de 2006. Um dos objetivos da análise pretende identificar não apenas as principais dificuldades senão também as possíveis aberturas para que se efetivassem as mudanças, atendendo aos interesses externos e internos da instituição. Por se tratar de universidade pública, pressupunha-se a prevalência de gestão ancorada em princípios democráticos. No entanto, o resultado da análise revelou o oposto: o processo se deixou gerir por um modelo racional/burocrático de administração, cujos objetivos visavam adequar a instituição às normas externas e conciliar o curso às diretrizes, sem que houvesse dano aos interesses departamentais. Fundando-se na perspectiva sociológica das organizações escolares, permite-se considerar, que o processo de concretização dos preceitos legais não segue uma ordem comum. Ao contrário, diversifica-se de acordo com a realidade pertinente a cada entidade, compreendida como fruto de um decurso histórico que condiciona as diferentes possibilidades de incorporação das propostas reformistas do Estado.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Políticas públicas. Processo de reestruturação curricular.

Abstract

This article is intended for investigating the process of reorganization of the Pedagogy course offered by a state public university, since 2006, when the new National Curricular Guides were instituted. The subject matter brings up as one of its purposes to identify the main difficulties and the possible answers given in order to cause the changes to happen, taking in consideration both the external and the internal interests of the institution. Because it is a public university, at first there was a mistaken presumption of the primacy of an administration founded upon democratic principles. However, the results of the analysis proved the opposite: the process was led to a rational/bureaucratic pattern of administration, the goals of which intended to adjust the institution to the external precepts and to conciliate the Pedagogy course to the national guides, without causing any harm to the departmental interests. Based on a sociological perspective of school organizations, it may be affirmed that the implementation of legal principles does not follow a usual order. On the contrary, dissents from majority in conformity with the particular context of each entity understood as a result of its historical course of being which determines the distinct possibilities of incorporation of the reformative proposals controlled by the State.

Keywords: Education. Curriculum. Public policies. Curricular restructuring process.

Introdução

A pesquisa propôs-se a analisar o processo de reestruturação curricular de um curso de Pedagogia, por meio da interação de seus integrantes, sujeitos atuantes de reformulações emergenciais profundas, no momento que antecedeu e sucedeu à instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicadas oficialmente em maio de 2006.

A proposta integrou um projeto de pesquisa desenvolvido, com apoio financeiro da FAPESP, por alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília, cujo título é “Formação, função e provimento do cargo do administrador escolar: questões históricas e atuais”¹.

As pesquisas se apoiam em textos que analisam as organizações escolares em uma perspectiva sociológica, cujo foco elege a valorização das ações empreendidas pelos sujeitos diante de um processo de tomada de decisões. Desse modo, sentiu-se a necessidade de desenvolver pesquisas que coletassem a opinião de professores e alunos envolvidos em recente processo de reestruturação curricular por que passou o curso de Pedagogia em análise, após a oficialização das novas DCNP.

Até o momento, sabia-se que a Universidade em que se localiza o referido curso havia sido um cenáculo onde se entabularam vários debates entre professores, alunos e representantes de entidades que atuaram no processo de formulação do documento federal. No decorrer dessas intensas discussões, pode-se observar uma significativa resistência em relação a alguns pontos-chave propostos nas Diretrizes, como a extinção das habilitações, posto que vários membros da instituição as considerassem marca de qualidade do curso de Pedagogia.

Diante desse quadro, sentiu-se a necessidade de analisar como foi o processo de elaboração do novo Projeto Político Pedagógico do curso e em que medida o desenho curricular nele apresentado foi determinado ou não pelo documento federal.

A pesquisa foi organizada sob uma perspectiva qualitativa. Como instrumentos para a coleta das informações que permitissem construir a realidade em estudo, investigaram-se os documentos da instituição referentes ao curso de Pedagogia e as entrevistas com os integrantes da instituição que se envolveram de forma mais direta com o processo de reestruturação do referido curso.

Em relação ao primeiro instrumental – os documentos –, cotejaram-se os Projetos Político-Pedagógicos do curso anterior e do curso atual, além de todas as Resoluções em que se verificam as principais mudanças, em termos curriculares. Colheram-se os documentos no Conselho de Curso da Universidade, onde se encontram todos os documentos que registram os vários processos de reestruturação curricular, desde meados da década de 1970 até os dias atuais. Estão eles reunidos e anexos ao Processo n° 790, de 24/01/1989, composto de quatro volumes, com folhas devidamente numeradas, totalizando 2003 páginas. A respeito de como se deu o processo de reformulação curricular empreendido, sobretudo, a partir da publicação das novas DCNP em 2006, utilizou-se das informações contidas, especificamente, em seis documentos², três deles registrados no

Processo nº 790/89 e três coletados nos diretórios do sistema operacional do Conselho de Curso, já que não se encontram insertos no referido Processo.

As entrevistas constituem o segundo instrumento, selecionado sob o gênero de “entrevistas semiestruturadas” que, de acordo com vários autores, entre os quais Michelat (1987) e Maia (2007), oferecem ao entrevistado maior liberdade uma vez que se pauta em um esquema básico, porém flexível, podendo ser adaptado de acordo com as necessidades que poderão surgir no decorrer da investigação.

Em um primeiro momento, propuseram-se entrevistas com todos os docentes e alunos que integraram a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia. No entanto, lidos os documentos coletados, constatou-se a inviabilidade de realização de entrevistas com todos os membros, uma vez que somavam, entre titulares e suplentes, trinta e quatro componentes. Optou-se, destarte, por entrevistar de um a dois representantes de cada departamento na Comissão³ e dois representantes discentes. Ao final, com o propósito de identificar tanto os problemas quanto os êxitos da atual matriz curricular, realizou-se também uma entrevista com o Coordenador do Conselho de Curso de Pedagogia, participe dos eventos no período da reestruturação, totalizando nove entrevistas.

Durante as entrevistas, realizadas no decorrer de dois meses, com agendamento prévio e de acordo com a disponibilidade dos participantes, privilegiaram-se algumas questões: a) Como foi construída a comissão? b) Como foi o processo? c) Quais foram os maiores problemas/limites? d) Quais foram os pontos positivos do processo? e) Qual é a identidade do pedagogo formado pelo atual Projeto Político Pedagógico do curso?

Depois de haverem sido gravadas e transcritas, as entrevistas passaram por uma análise criteriosa, fundada nos referenciais teóricos que serão apresentados, brevemente, na primeira parte deste artigo.

Atenta à identificação dos limites e das possibilidades de ações dos sujeitos diante de uma imposição externa, a pesquisa procurou compreender em que medida as ações dos sujeitos envolvidos em um processo de reestruturação curricular atendem ou não às determinações legais, quando estas colocam em xeque duplo os interesses institucionais e, muitas vezes, pessoais.

Ao contrário do que aparenta, sabe-se que o Projeto Político não reflete o consenso, mas resulta sempre de um processo conflituoso, um jogo de forças e interesses, conforme se constatou nas entrevistas coletadas de docentes e alunos que participaram ativamente do processo de reestruturação curricular analisado.

Desse modo, na primeira parte deste artigo, apresentar-se-á o referencial teórico-metodológico que norteou toda a pesquisa. Em seguida, com o intuito de comprovar a pertinência desse referencial aos estudos que elegem a organização escolar como objeto de estudo, serão trazidos os principais resultados da pesquisa de modo a desconstruir algumas verdades e, ao mesmo tempo, lançar alguns pressupostos que auxiliem pesquisas futuras.

Sociologia das organizações escolares e micropolítica: contribuições para a análise em movimento

Especialmente a partir da década de 1980, empreenderam-se estudos sociológicos das organizações escolares similares aos estudos da Sociologia das Organizações, não apenas por terem sido influenciados em termos de modelos de análise, senão de modo especial por terem emergido da crítica aos estudos clássicos da administração geral elaborados por Frederick Taylor e Henri Fayol em meados do século XX. Esses estudos partem do pressuposto da necessidade de separação entre a função administrativa e as restantes tarefas efetuadas na indústria, como forma de garantir maior agilidade no processo de produção. Dentre os princípios apresentados pelos modelos clássicos de Administração, encontram-se os que compreendem a atividade administrativa como uma forma de “prever, organizar, comandar, coordenar e controlar” os espaços que compõem a instituição⁴.

Segundo Costa (2003), uma vez transpostos para a organização escolar, esses princípios passam a orientar o trabalho administrativo da escola, que começa a direcionar suas ações para o alcance da “eficácia”, entendida por Muñoz e Roman (1989 *apud* COSTA, 2003) como a adequação dos resultados aos objetivos previstos, e da “eficiência”, entendida como uso adequado dos recursos para o alcance de tais objetivos. Comparada a uma empresa, a escola torna-se um ambiente onde impera a hierarquia, em consequência da divisão do trabalho, e converte-se em uma organização burocrática visando, sobremaneira, ao controle e à centralização do poder.

A concepção da burocracia – principal ferramenta utilizada no processo de aperfeiçoamento da prática administrativa em questão – levou ao desenvolvimento de vários estudos baseados numa perspectiva de análise normativa, que, durante muito tempo, foi e, ao menos aparentemente, continua a ser utilizada como instrumento para compreender as diferentes formas de planejamento e de aplicação das normas – seja para criticá-las, seja para aperfeiçoá-las. Conduz-se, destarte, a uma visão uniforme das instituições escolares, dominadas pelo poder central por meio das políticas oficiais.

De acordo com Costa (2003), as críticas formuladas em relação a este modelo de análise, dentre as quais as apresentadas por Lima (2008), denunciam seus diversos limites especialmente quando aplicado às organizações escolares. Esses limites podem ser demonstrados a partir de pesquisas, cujos resultados confirmam a não absorção passiva das escolas às regras impostas pelo poder central e as possibilidades de sua respectiva reformulação por parte das organizações escolares no sentido de colocá-las a serviço de interesses internos (individuais e coletivos) como modo de garantir sua própria sobrevivência.

Nessa óptica, faz-se necessário um novo modelo de análise que, de fato, venha a contribuir para a compreensão da dinâmica interna das organizações de ensino, levando em conta as ações empreendidas pelos membros que a compõem e suas possíveis contribuições para a garantia de uma formação de qualidade.

Para Lima (2008, p.7), essa nova abordagem traz em consequência a revalorização da escola como objeto de estudo, identificando-a como “um dos mais interessantes e fecundos

desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos”. O autor julga esse complexo processo de construção um grande desafio aos novos pesquisadores, visto que, no passado, o estudo da organização escolar esteve entregue às análises macroanalíticas – que desconsideravam as dimensões organizacionais dos fenômenos pedagógicos e educativos –, e aos “olhares microanalíticos”, centrados exclusivamente no estudo da sala de aula e das práticas pedagógicas. No entanto, o autor nos adverte que

Não se trata, portanto, apenas da procura de um lugar de encontro e de síntese, possível, das contribuições resultantes das abordagens *microscópicas* e *macroscópicas*; mais do que isso, trata-se de valorizar um terreno específico que uma vez articulado com os outros dois, que não pode de resto dispensar ou desprezar, permitirá o estabelecimento de uma espécie de *triangulação* que mais facilmente poderá conduzir à superação de limitações anteriores (LIMA, 1996, p. 30)

Importa esclarecer que a abordagem sociológica desenvolvida pelo autor emerge de uma séria crítica em relação aos estudos sociológicos pautados na teoria crítico-reprodutivista dos anos 1970 (BOURDIEU & PASSERON, 1975; BAUDELLOT & ESTABLET, 1978; ALTHUSSER, 1998). Conquanto os diferentes pensadores que ajudam a compor esta abordagem teórica possuam especificidades relevantes em suas abordagens que culminam em diferentes denominações⁵, todas elas abordam a educação por meio da análise de seus condicionantes sociais e, conforme nos esclarece Saviani (2006, p. 16), “chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere”.

Desse modo, conquanto se tratasse de estudos críticos, os trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva desconsideravam as ações dos sujeitos no interior das organizações e as possíveis estratégias de manipulação das regras advindas do centro com vistas ao atendimento de objetivos diversos daqueles formulados pela cúpula governamental. Ao considerarem isoladamente os estabelecimentos de ensino, esses estudos davam corpo a um conjunto de trabalhos pautados em análises reduzidas que subjugavam o papel da escola, colocando-a numa posição de passividade em relação às imposições normativas, ao mesmo tempo que despojava os atores de suas margens de autonomia e liberdade para o direcionamento de ações estratégicas que dessem novos rumos às metas preestabelecidas.

Entre meados da década de 1980 e início da década de 1990, esses estudos foram confrontados a partir de novas investigações realizadas por Lima (1996) cujas conclusões apontaram para o fato de que, mesmo nos contextos administrativos mais centralizados e autoritários, nem sempre as imposições normativas são obedecidas ou traduzidas em poder sobre as ações desenvolvidas nos terrenos próprios da administração central e dos universos escolares concretos.

As conclusões do autor conduziram-no ao desenvolvimento de uma abordagem analítica focalizada na ação organizacional dos atores escolares que, por se apoiar ora na ordem das “conexões normativas”, ora na ordem das “desconexões”, transforma as

organizações em locais tanto de reprodução quanto de produção de regras. Apoiado nesse pressuposto, o autor reafirma a necessidade de novos procedimentos de análises a que ele denomina análises “multifocalizadas”. Essas análises privilegiam uma sociologia empírica atenta aos diferentes sistemas de ação empreendidos por grupos heterogêneos que compõem um mesmo espaço. Conseqüentemente, agem em defesa de interesses diversificados, abrindo espaço para a existência de conflitos, muitas vezes necessários para se efetivarem mudanças nem sempre possíveis nos ambientes administrados com base na perpetuação de consensos.

Não obstante, de acordo com os estudos de Ball (1989), as teorias gerais da Administração não reconhecem os diferentes tipos de interesses, preferindo acomodá-los no recôndito de uma análise abstrata e superficial. Ante a análise sociológica proposta, o autor entende ser imprescindível mergulhar no contexto organizacional, para que se identifiquem tais diversidades e se compreenda seu grau de interferência no processo de tomada de decisões.

La toma de decisiones no es un proceso racional abstracto que pueda ser expuesto em un gráfico organizativo; es un proceso político, es la sustancia de la actividad micropolítica (BALL, 1989, p.41)

Destarte, sugere-se trabalhar na perspectiva do conflito para a fundo compreender a base que sustenta a estrutura organizacional, o que, na maioria das vezes, não é evidente. Opondo-se à abordagem sistêmica, que estabelece por seu fundamento e objetivo o consenso, o equilíbrio e a harmonia, Ball (1989) prioriza o conflito no exame das organizações, por considerá-lo imprescindível para o início do processo de mudança.

Para tanto, importa que as pesquisas que utilizam a escola como objeto de estudo admitam, no plano teórico, as tensões entre as diversas instâncias envolvidas direta ou indiretamente no planejamento e execução das políticas educacionais. Parte-se do pressuposto de que nem o sistema, que representa o poder central, nem o estabelecimento escolar se capacitam bastante e adequadamente para o controle total de um sobre o outro.

Ao modelo de análise que vem atender às expectativas da nova abordagem sociológica da organização (proposta pelos autores mencionados) Lima (2008) denomina “mesoabordagem”, por se tratar de uma perspectiva que valoriza os elementos intermediários, de mediação, em que se reconstroem os elementos construídos pela análise de nível “macro” e “micro”. Destarte, o autor adverte para a necessária observação das ações que ocorrem nos contextos organizacionais concretos e que se encontram entre o sistema educativo e a sala de aula.

Canário (1996) concorda com Lima ao defender a ideia de que os três modelos de análise não são excludentes; ao contrário, podem ser compreendidos como diferentes “pontos de entrada” para o empreendimento de análises sob diversos ângulos de um mesmo fenômeno. Feita essa ressalva, o autor considera que, no momento atual, a “entrada” por meio do estudo das organizações escolares pode “corresponder à via mais fecunda para produzir conhecimento sobre os grandes processos de mudança deliberada – as reformas

educativas” (CANÁRIO, 1996, p. 128).

Conquanto o enfoque aqui apresentado tenha se originado da crítica aos estudos apoiados na perspectiva burocrática, não desconsidera a influência das determinações formais nas instituições de ensino. Ao valorizar os estudos na perspectiva organizacional, tem-se o propósito de assumir novos desafios, como o de demonstrar, a partir de novos componentes analíticos, as possibilidades de as organizações promoverem mudanças em suas estruturas por meio do uso de uma margem significativa de “autonomia relativa”, permitindo o confronto com os enfoques teóricos que consideram a escola uma instituição inerte ante as diversas imposições do sistema “macro”. Com o propósito de buscar novas bases investigativas, Lima (2008) concentrou seu interesse nos estudos amparados na metáfora da “anarquia organizada” – uma criação de Cohen, March e Olsen (1972).

O uso da metáfora pretende demonstrar a existência de elementos organizacionais relativamente independentes ou isolados que cunham as instituições de ensino. No entanto, não se trata de um modelo negativo de organização, visto que é a partir dessa “anarquia”, ancorada na diversidade de ideias e interesses, que os estabelecimentos de ensino podem recorrer a sua relativa autonomia para a construção de novos conhecimentos formulados com base em teorias diversificadas, não raro, excludentes entre si.

Outro aspecto positivo das organizações anárquicas é a abertura de possibilidade de confronto face a pressões administrativas externas, especialmente nos casos de imposições legais, cujas exigências afetam diretamente os interesses individuais. Nesse caso, ocorre o que Lima (2008) denomina “infidelidade normativa”, ou “fidelidade dos atores aos seus próprios objetivos, interesses e estratégias”. Trata-se de admitir a infidelidade como uma contraposição, declarada ou implícita, ao normativismo burocrático que, por sua vez, não pode ser completamente desconsiderado pelos atores dado a seu poder de proteção, o que lhes permite tirar certas vantagens no sentido de assegurar a igualdade de tratamento e a defesa contra a arbitrariedade.

A distância tanto social quanto de poder que separa os “superiores” dos “subordinados” pode trazer alguns benefícios, porquanto transforma-se em espaço de intervenção social dos atores que, ao interpretar, reinterpretar, informar e divulgar as regras formais, atuam no sentido de atualizá-las ou não, e/ou concomitantemente substituí-las por regras alternativas. Nesta perspectiva, o ator é o elemento central, “aquele que, mesmo em situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para *bater o sistema*” (LIMA, 2008, p. 67, grifos do autor).

Pode-se constatar a possibilidade de ação identificada pelo autor por meio de pesquisas que reconheçam a ação organizacional e que, por este motivo, transcendam os limites das disposições formais e legais. Essas pesquisas esclarecem a dimensão político-estratégica da ação organizada e contradizem as visões estáticas das organizações educativas, que as colocam em uma posição de passividade em relação às imposições normativas centrais. Destarte, o reconhecimento da autonomia relativa seria compatível com visões dialéticas a respeito dos processos de estruturação das interações sociais, em contextos diversificados de ação.

Com base no estudo teórico-empírico dos fenômenos da infidelidade normativa, no

contexto de uma administração centralizada, Lima (2008, p. 104) conclui que “a força da imposição normativa nem sempre é obedecida, ou traduzida em poder e em ações orientadas em conformidade, seja nos terrenos próprios da administração central, seja nos universos escolares periféricos”.

A escola não é apenas uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas é também uma instância *auto*-organizada para a produção de orientações e regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de *autonomia relativa*, o que lhes permite, umas vezes retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam. Como concluiu Stewart Clegg (1994: 283), o controlo organizacional nunca é total, em parte devido à ação, a qual implica sempre interesses e escolhas. (LIMA, 2008, p. 104-105, grifos do autor)

Essas considerações incidem na necessidade de se empreenderem pesquisas que se valham da proposta analítica multifocalizada, como a desenvolvida pelo autor. Declara-se, pois, a necessidade de avançar os limites das pesquisas pautadas nos aspectos normativos das instituições, por meio de estudos que partam dos contextos empíricos de ação e que se apoiem na elaboração de conceitos e, eventualmente, na formulação de hipóteses, que dirijam o trabalho de coleta e análise dos dados de observação.

Em uma perspectiva teórica, o pesquisador estabelece o confronto entre as duas concepções de modelos organizacionais de “orientação para a ação” e “em ação”. À luz desse confronto, é possível discernir o contexto de “produção de regras” e o contexto de “aplicação e/ou atualização” dessas mesmas regras, considerando a discriminação do que Reynaud (1993 *apud* LIMA, 2008, p. 33) denomina de “ação prescrita e ação real”. Em outras palavras, deve-se atentar para o fato de que a produção de uma regra não induz obrigatoriedade e automaticamente a seu cumprimento por parte dos agentes responsáveis pela tomada de decisões. Há, portanto, que se considerar o embate entre a instância local e a instância externa para se compreender em que medida os princípios norteadores de uma determinada norma serão ou não reproduzidos nas instituições para as quais foram elaborados.

Com efeito, o referido modelo analítico subsidiou teoricamente a pesquisa, que analisou a ação real de integrantes de um curso de graduação, historicamente tradicional, diante da obrigatoriedade de se empreender uma reforma curricular imposta por Resolução Federal.

No estudo, evidenciaram-se, entre outros aspectos, as possibilidades de as organizações produzirem novas regras que se apresentem significativamente distintas das regras formais decretadas pelos governos. Por conseguinte, trata-se de regras que refletem interesses individuais e coletivos que, evidentemente, se deixam influenciar pela cultura institucional responsável pela firmação de uma identidade específica, dificilmente rompida a partir de uma determinação legal.

Uma vez confirmada a existência de significativo grau de autonomia no exercício de

reformulação curricular, no tópico a seguir, em que será apresentada parte da análise das entrevistas realizadas com docentes e discentes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública reformulado recentemente, os conceitos ora brevemente apresentados serão retomados e aprofundados, de forma a estabelecer um interessante diálogo entre a teoria e a prática, que possibilite compreender de que forma os embates e divergências – internos e externos – refletem-se nas ações cotidianas e seu grau de interferência naquilo que se entende por formação de qualidade.

O processo de reestruturação curricular de um curso de Pedagogia: entre o discurso e a ação

A Lei da Reforma Universitária de 1968, nº 5.540, representou a modernização da Universidade em termos de organização. A despeito da crítica lançada em relação à incorporação do ideário tecnicista na referida Lei, pode-se dizer que, em termos de autonomia universitária, foram previstos alguns avanços significativos em que se destaca a autonomia didático-científica e disciplinar a ser exercida na forma da lei e dos estatutos internos formulados por cada instituição.

Após a publicação da Lei da Reforma, a autonomia da universidade foi retomada em outro contexto político – na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 53. Alicerçando-se no primeiro dispositivo, em 25 de janeiro de 1989, aprovou-se o Estatuto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e, em 2 de fevereiro do mesmo ano, o então governador de São Paulo, Orestes Quécia, aprovou o Decreto nº 29. 598, que dispõe a respeito de providências, visando à autonomia universitária em todo o Estado.

Em termos de gestão, o Estatuto criou os Conselhos Administrativos, dentre eles o Conselho Universitário (CO), considerado a instância superior da universidade, o órgão administrativo central responsável por: definir as diretrizes básicas do ensino, da pesquisa e da extensão universitária; planejar o desenvolvimento das atividades da universidade, definindo metas e estratégias, com avaliação das respectivas repercussões orçamentárias; aprovar proposta orçamentária, entre outros. (DAL RI, 1997).

Dos avanços aqui apresentados, a autonomia didático-científica é a que mais corrobora a formulação de matrizes curriculares condizentes com a proposta pedagógica da Universidade, que acompanha o processo histórico da instituição e a realidade que vivencia. Nesses termos, de acordo com as considerações de Dal Ri (1997, p. 56), a autonomia didática pode ser entendida como a liberdade de direção do ensino oferecido, garantida pelo reconhecimento da competência dos membros da instituição, para “definir a relevância do conhecimento a ser transmitido, bem como sua forma de transmissão”. No que concerne à autonomia científica, esta é concebida como o elemento fundamental na garantia da liberdade e da ação referentes à determinação das áreas de pesquisa que se considerem relevantes.

Diante de um processo de reestruturação curricular, o uso da autonomia didático-

científica, além de ser imprescindível, exige alto grau de conhecimento acerca dos limites e das possibilidades de ação dos sujeitos envolvidos. Por se tratar de um processo democrático e, conseqüentemente, coletivo, presume-se que a experiência adquirida no exercício da autogestão – seja nos sindicatos, seja nos órgãos colegiados –, interfira, de modo positivo, na qualidade do trabalho e facilite o desenvolvimento de um projeto pedagógico coerente com os objetivos traçados por todos os sujeitos envolvidos.

Não obstante, estudos como o de Dal Ri (1997) elucidam que a garantia da autonomia e a criação de espaços coletivos de decisão, conquanto sejam indispensáveis, não são suficientes para a efetivação da gestão democrática nas instituições públicas de ensino, visto que demandam o rompimento com uma cultura de não-participação, ou de participação controlada, não raramente conduzida por interesses corporativos.

Conquanto o modelo de organização da Universidade seja favorável à ampliação dos espaços de participação com vistas ao trabalho coletivo para se atingir fins traçados em conjunto, o referido estudo procura demonstrar que há um grande entrave para se consolidar uma gestão que, de fato, seja democrática. No entendimento de Dal Ri (1997), ao cristalizar a estrutura de carreira e fornecer recompensas e incentivos salariais de diversos tipos, a Universidade reforça o individualismo característico do processo de formação acadêmica e dificulta o rompimento com a cultura do “cada um por si”. Há, pois, que se romper com o paradigma do taylorismo/fordismo, sem descartar a necessidade de construção de um novo modelo de organização do trabalho.

A pesquisa analisou documentos que demonstram a existência de um grau significativo de autonomia na Universidade para a efetivação de projetos educacionais condizentes com os interesses da comunidade acadêmica. No entanto, essa abertura pode ser utilizada tanto para atender a interesses coletivos quanto a interesses individuais e/ou departamentais. No caso da reestruturação do curso de Pedagogia em estudo, o forte individualismo, como denunciado por Dal Ri (1997), refletiu-se na construção do novo Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, na formação discente. A pesquisa não teve a intenção de avaliar se esse reflexo foi negativo ou positivo em termos de garantia de qualidade no ensino, senão discutir como foi o processo de construção e a que interesses atendeu.

Sabe-se que, desde a década de 1980, quando o Brasil passou por um intenso debate movido pela luta contra o regime autoritário das décadas anteriores e em proveito da consolidação da democracia, os temas da autonomia e da participação têm tomado o centro das discussões em torno da gestão democrática. Ocorre que nem sempre esses debates consideram a complexidade presente na definição desses temas, de modo que restam eles analisados de maneira superficial e, com frequência, fazem-se acompanhar de certo otimismo que necessita ser desmitificado.

Posto que se interprete a consagração da autonomia como princípio, um verdadeiro marco na passagem do regime autoritário para o regime democrático, não se pode afirmar que a gestão democrática e, conseqüentemente, a participação ativa dos atores no processo de tomada de decisão esteja consolidada. É necessário admitir que tanto o rompimento com a cultura da “participação passiva” quanto da “não-participação” – entendida como resistência às formas de participação regulada – passa por um longo processo que envolve

fatores objetivos – novas formas de organização e gestão institucional – e subjetivos – desenvolvimento de novas práticas que promovam a construção de valores éticos que convertam a participação em compromisso moral.

Na análise dos dados, abordou-se a participação sob a perspectiva de um fenômeno complexo que carece de investigação mais profunda. Dentro dos limites impostos pela complexidade do tema, a pesquisa pôde identificar se a forma como foi conduzido o processo de reestruturação curricular em uma universidade pública – onde a margem de autonomia é significativa – colaborou ou não com o desenvolvimento de formas de participação condizentes com os princípios da gestão democrática.

No que se refere ao processo de reestruturação curricular, realizaram-se várias reuniões e assembleias coordenadas por uma comissão específica – Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia (CRCP) –, com o intuito de desenhar a nova matriz curricular do curso, conforme exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), e definir quais disciplinas seriam retiradas do curso e quais seriam mantidas.

Importa esclarecer que o curso em análise, motivado pela garantia da autonomia didático-pedagógica em termos legais, foi firmando, ao longo dos anos, uma identidade própria direcionada à formação do pedagogo especialista. Conquanto em âmbito federal e nos movimentos de educadores – especialmente a ANFOPE⁶ –, as discussões confluíssem para a extinção das habilitações e, conseqüentemente, para a formação do “pedagogo generalista”, em âmbito local as habilitações foram sendo cada vez mais fortalecidas e se constituindo uma marca de qualidade do curso. No período que antecedeu a publicação das DCNP, o curso contava com o oferecimento de dez habilitações. Eram elas: Magistério do Ensino Fundamental; Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Orientação Educacional; Educação Infantil; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Deficiência Mental (mais recentemente Deficiência Intelectual) e Deficiência Física.

Ademais, o curso de Pedagogia em questão teve sua história demarcada pela atuação de um conjunto de departamentos de diversas áreas, que, gradativamente, se consolidaram ao longo dos anos. Como os departamentos estivessem direta e coerentemente relacionados com as habilitações oferecidas pelo curso, havia uma clara divisão entre áreas, o que se refletiu na relação entre os docentes, cujos interesses se voltavam à defesa de ações e programas, de modo que conferissem algum tipo de benefício particular.

Durante os encontros, os docentes que representavam seus respectivos departamentos, incumbiram-se de debater com seus pares, em reuniões departamentais, as áreas de conhecimento que deveriam ou não ser mantidas no curso. Não houve relato que denunciasse algum tipo de conflito gerado no interior do departamento. Não obstante, cada representante ficou responsável por coletar as diversas proposições e levá-las à Comissão, onde as decisões seriam tomadas.

Nas reuniões da Comissão, chegou-se a elaborar um questionário que foi aplicado, em âmbito local, a todos os alunos do curso. As questões, basicamente, se relacionaram às disciplinas do curso no sentido de saber, na opinião dos alunos, quais delas deveriam ser

exclusas ou mantidas. Posto que fossem analisadas e discutidas, as propostas dos estudantes não chegaram a ser aprovadas. No entanto, uma das discentes entrevistadas destacou que os docentes envolvidos no processo de reestruturação “estavam conscientes do que os estudantes queriam”. (DISCENTE 2, 2010)

Ambas as representantes comentaram a necessidade que tiveram de recorrer à influência de alguns professores que tinham “voz” dentro da Comissão, na tentativa de garantir o atendimento de suas exigências.

[...] Muitas vezes, a gente tinha que se unir aos professores para lutar pelas coisas que os estudantes reivindicavam porque, se a gente lutasse só pelas coisas que a gente queria, a gente perderia na votação. Então, em alguns momentos, a gente tinha que se aliar aos professores para conseguir alguns avanços. (DISCENTE 2, 2010)

[...] Não que eu e a [representante discente 2] conseguimos fazer tanta coisa assim. Até porque a gente só conseguiu porque a gente conseguiu apoio de alguns professores. (DISCENTE 1, 2010)

Como as duas representantes discentes participavam do movimento estudantil, os professores a que se referem eram aqueles envolvidos com o sindicato docente da faculdade. Os dois movimentos tinham uma relação muito próxima, devido às lutas políticas empreendidas no interior da instituição, pautadas em importantes reivindicações de alunos e professores, não raramente, por melhores salários, aumento do número de bolsas, melhora na infraestrutura, inclusive para a contratação de professores. O fato de essas reivindicações serem, frequentemente, acompanhadas por paralisações, greves e outros tipos de manifestações organizadas por diversos segmentos, favorecia o estreitamento da relação entre os dois grupos – movimento estudantil e sindicato docente – o que se evidenciou claramente na Comissão.

Historicamente, havia uma divergência aparente entre os docentes ligados aos movimentos sociais, considerados esquerdistas/marxistas, e os demais docentes que não defendiam claramente posicionamento político-ideológico. Por este motivo, eram considerados direitistas/reacionários. Embora incorram em alto risco de simplificação, as denominações apresentadas expressam a forte divisão existente na categoria docente da universidade em análise.

Admite-se que as denominações “conservadores”, “progressistas”, “esquerdistas” carecem de maior fundamentação teórica, o que não será possível desenvolver nem discutir neste artigo. Contudo, não se pode ignorar a existência de tenso embate político-ideológico que interfere diretamente em um processo de tomada de decisão, sobremaneira quando concernente a concepções educativas e à formação humana. Com efeito, qualquer decisão nesse âmbito implica mudanças que podem ter um sentido de avanço em termos de ganhos na materialidade das relações sociais ou retrocessos.

No discurso dos docentes entrevistados, esse embate não ficou explícito. Não obstante, importa entender que o confronto entre docentes e discentes, muitas vezes relatados nas

entrevistas, não resultou em mera concorrência por espaço em termos de carga horária, senão também como embate político-ideológico, conforme comentou um dos docentes:

[...] Existia uma briga muito grande por espaço dentro do curso; não só de espaço por carga horária, mas espaço ideológico mesmo. Então, determinadas linhas eram colocadas de lado porque, vamos dizer assim, a maioria das pessoas que acreditam numa determinada linha do curso de Pedagogia achava que aquilo não era importante para a formação do aluno ou que era até ideológico. [...] Os alunos que participaram, a gente notava que os alunos estavam cooptados, porque houve a participação dos alunos. (DOCENTE 4, 2010)

Ao ser questionado a respeito do caráter determinante das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, um dos docentes considerou a prevalência da cultura institucional diante das imposições legais, e proferiu interessante comentário:

Então, como é que eu atendo às Diretrizes? À medida que elas atendem aquilo que já está posto. A gente tem a manutenção daquilo que era habilitação e, se você olhar a estrutura, você tem Fundamentos no primeiro e no segundo ano; no terceiro ano, Metodologia, Didática... Você tem um terceiro ano que é só metodologia. Igualzinho ao curso antes. Depois você tem um quarto ano que vai ter as áreas de aprofundamento. É a mesma estrutura. Eu diria assim, que não é o documento que determina como vai ser o curso. É uma cultura organizacional que incorpora elementos dessa nova orientação, à medida que eles atendem aquilo que já existe. (DOCENTE 4, 2010).

A opinião do docente remete ao conceito de “autonomia relativa” abordada no início deste texto. Neste caso, observa-se que se utilizou a margem de autonomia identificada para a manutenção de interesses institucionais e pessoais, em prejuízo de objetivos coletivos que sequer foram delineados.

Eu acredito que se tem um certo grau de autonomia, o problema é que este grau de autonomia, e isto eu estou convencido, é para garantir interesses corporativos e não para pensar a real formação dos educadores ou dos pedagogos, ou seja, os objetivos não estão tanto lá. Você reacomoda sua prática em função disso. A coisa é inversa. Você reacomoda as coisas em função de interesses corporativos. Então, a autonomia serve para isso e não para você viabilizar um novo projeto. O grande problema da Universidade é este. (DOCENTE 6, 2010)

Nota-se, neste comentário, a pertinência do estudo desenvolvido por Dal Ri (1997), apresentado anteriormente. Reitera-se, destarte, a insuficiência da autonomia para a efetivação da gestão democrática e ratifica-se a necessidade de desenvolver um modelo de gestão que possibilite o rompimento com uma cultura de não-participação, ou de participação controlada e norteada por interesses corporativos. De acordo com o relato dos entrevistados, efetivou-se a gestão do processo de forma a mediar os conflitos e garantir, na

medida do possível, os interesses da categoria docente. A segmentação das disciplinas por departamentos resultou de um processo preestabelecido, objetivando-se o consenso, de maneira a evitar o surgimento de “brigas” e, ao mesmo tempo, garantir que nenhum departamento “saísse perdendo” (DISCENTE 1, 2010). Dessa maneira, percebeu-se que o coordenador “foi tentando garantir que todos os departamentos tivessem mais ou menos a mesma proporção e que perdessem na mesma proporção” (DISCENTE 2, 2010).

Na visão dos dois docentes que presidiram a CRCP, tratou-se de uma gestão democrática com o estabelecimento de “regras claras” a respeito de como seriam tomadas as decisões. Não houve a necessidade de votação para as tomadas de decisão, porquanto, segundo eles, “fomos conseguindo tudo por consenso” (DOCENTE 2, 2010) no sentido de evitar o “máximo de distorção possível”. (DOCENTE 1, 2010). Apesar das “discussões acaloradas” que, conforme relatou um dos docentes, “beiravam à agressão”, a presidência teve um grande “jogo de cintura” e conseguiu conduzir muito bem os inevitáveis conflitos que surgem em um processo de reestruturação curricular.

Pode-se considerar que o modelo de gestão utilizado no processo aproximou-se dos princípios democráticos, movido pelo interesse coletivo. No entanto, importa identificar que interesses foram esses.

Na percepção dos entrevistados, os interesses que nortearam as discussões associaram-se aos interesses departamentais de forma a resultar na ausência de discussões relacionadas ao delineamento de um perfil para o curso de Pedagogia fundamentado em bases teóricas consistentes e coerentes com um Projeto Político Pedagógico desenvolvido coletivamente. Na opinião de dois docentes que pertencem ao mesmo departamento, tratou-se de um jogo de forças que favoreceu aos “departamentos mais fortes”, com maior número de disciplinas e docentes no curso.

[...] Nesse ponto de vista, eu acho que houve um remanejamento de interesses, ou seja, cada departamento fez suas propostas, mas, no final, era para defender os interesses do departamento. Essa é a grande verdade, porque nenhum departamento queria perder a carga horária que tinha, portanto, era muito mais um rearranjo corporativo do que, na verdade, visando uma real mudança nas coisas. Lógico que isso não foi imposto; foi negociado, foi discutido, mas, no fundo, no fundo, houve isso. Os departamentos mais fortes, com maior quantidade de professores, claro que garantiram seu espaço. Na medida do possível, o departamento também tratou de garantir seu espaço, é claro. Era um departamento que tinha poucos professores, que historicamente foi perdendo carga horária, então, para manter seus professores, tinha que brigar. (DOCENTE 6, 2010)

[...] Foi a ditadura da maioria. Tanto é que nós não concordamos, o nosso departamento não concordou com uma série de coisas. Foi colocado, foi discutido, mas não foi incorporado. (DOCENTE 4, 2010)

Com exceção dos dois docentes que presidiram a CRCP, todos os entrevistados

ressaltaram a ausência de diálogo pautado na busca de objetivos comuns para o alcance de uma formação de qualidade. Para estes entrevistados, algumas questões deveriam permear o processo, entre as quais se destacam: Que perfil de pedagogo queremos formar? Quais são os conhecimentos necessários para formarmos um profissional competente para atuar na escola pública?

Conquanto, em algum momento, essas questões tenham sido apresentadas, os relatos dos que participaram mais efetivamente do processo de reestruturação do curso confirmam que jamais ocuparam lugar central nas discussões. Em suma, identificou-se que toda a trajetória de elaboração da nova matriz curricular do curso caracterizou-se por tensa “briga de egos” entre os docentes, cujas preocupações foram direcionadas pela defesa da manutenção de disciplinas, conforme se observa nos seguintes relatos:

[...] A negociação não se centrou tanto em realmente pensar um novo curso que formasse educadores, mas também para manter as disciplinas existentes, os professores existentes, a tradição de ensino a carga horária. Houve a defesa das habilitações até o último momento, isso é verdade, mas também os outros departamentos não foram bonzinhos, foi uma coisa mais corporativa. (DOCENTE 6, 2010)

[...] No caso das escolhas das disciplinas, a maioria delas foi discutida, realmente, por cargos. Eu acho que não teve uma discussão do PPP em termos de assim de “amarrar” esse curso. Em termos de “vamos fazer um curso coerente”, “vamos fazer um curso que garanta qualidade”. (DISCENTE 2, 2010)

A opinião dos entrevistados denuncia a ausência de uma discussão mais profunda acerca dos objetivos a serem contemplados no novo PPP do curso e, conseqüentemente, dos meios para que esses objetivos fossem concretizados.

Conforme indicado nos parágrafos anteriores, a conquista da gestão democrática na Universidade, firmada no princípio da autonomia, não foi suficiente para romper com o corporativismo presente nas instituições. Além de se considerar o pouco tempo desde quando a sociedade brasileira desfruta das garantias constitucionais de autonomia em termos de gestão, há que se levar em conta que a consolidação da gestão democrática se dá a partir de um longo processo. Destarte, não pode ser implantada, sem que se considerem aspectos relacionados ao comportamento humano, cuja tendência – para se adequar à atual conjuntura da sociedade – é o individualismo, fio condutor na busca de interesses pessoais em detrimento de interesses gerais. Em termos de Administração, de acordo com Paro (2008, p. 185), este processo pressupõe que

[...] por mais que estejamos convencidos da necessidade de transformações, no sentido da democratização das relações no interior da escola, é preciso estar consciente de que elas devem partir das condições concretas em que se encontra a Administração Escolar hoje. Por mais adversas que sejam tais condições, é com elas que temos de contar para iniciar um processo de transformação. É

preciso, pois, partir da atual maneira em que está o trabalho organizado na escola, para propor e implementar novas formas de administração que sejam não apenas mais democráticas mas também mais eficazes na busca de objetivos educacionais.

Considerando-se que o texto do autor não traz exemplos relacionados à gestão da universidade pública, compactua-se com a premissa de que não é possível romper com as práticas administrativas tradicionais de um dia para o outro. No entanto, é possível e necessário introduzir novas práticas de gestão que, lentamente, possam substituir os modelos tradicionais em que o poder de decisão resulta confinado nas mãos de poucos indivíduos.

Em relação ao impacto das DCNP no curso de Pedagogia, todos os entrevistados afirmaram que, até o momento da sua aprovação, a luta da CRCP direcionou-se à manutenção do curso nos moldes em que vinha sendo oferecido historicamente, ou seja, pautado na formação dos especialistas. Desse modo, considerando-se a gestão democrática como atividade coletiva direcionada ao atendimento de finalidades traçadas em conjunto, pode-se afirmar com convicção de que, ao menos no início, o processo foi coordenado democraticamente.

Entretanto, a partir do momento em que as DCNP foram instituídas, a luta coletiva foi sendo abandonada, abrindo espaço para a introdução de discussões voltadas à solução de problemas de ordem técnica (carga-horária, número de disciplinas por departamento etc.) no sentido de adaptar o curso às exigências delineadas no âmbito governamental.

Conquanto não se despreze a influência dos documentos federais na organização do espaço escolar, ao adequarem os preceitos estabelecidos pelas instâncias governamentais à realidade interna, os dirigentes deste processo de “adequação” devem avaliar até que ponto será ou não possível atender às exigências externas, sem afetar a qualidade do ensino. Nesta perspectiva, o papel do líder de um processo de reestruturação curricular deve ser o de buscar, em união com seus pares, formas de exercer a “infidelidade normativa”, norteando os interesses coletivos para cumprir plenamente os objetivos diversos daqueles pretendidos pelo governo que, como se sabe, estão voltados ao fortalecimento de um sistema educacional cada vez menos comprometido com a superação das desigualdades sociais e mais submisso à ampliação do capital que se dá por meio da exploração humana.

Embora os membros da universidade tenham pleno conhecimento desta conjuntura, quando se veem pressionados a cumprir uma imposição externa, recorrem às mesmas técnicas conservadoras de gestão articuladas para o enquadramento institucional às diretrizes nacionais. Segundo Paro (2008, p. 153), isto ocorre quando a instituição se mostra incapaz de definir coletivamente objetivos próprios que se contraponham às determinações impostas pelos órgãos superiores.

Constatou-se que ao se afastarem de seus posicionamentos políticos-filosóficos, os atores contribuíram para o enfraquecimento da gestão democrática, pois a finalidade principal do PPP passou a ser a de atender as prerrogativas das DCNP, sem que houvesse prejuízo dos interesses corporativos/ departamentais, relegando a formação do pedagogo.

Da ausência de objetivos traçados coletivamente resultou a elaboração de um PPP burocrático em que a dissonância entre os objetivos – adequados às prerrogativas da Resolução CNE/CP n° 1/2006 – e a matriz curricular é explícita.

Evidenciou-se uma verdadeira fusão de objetivos traçados em âmbito local – com clara pretensão de manter a estrutura original do curso, especialmente, no que concerne às disciplinas que vinham sendo oferecidas – e de objetivos delineados em âmbito federal, com a intenção de adequar o currículo às normas legais e garantir o reconhecimento do curso pelas instituições superiores.

A nova estrutura do PPP segue a organização do curso de Pedagogia disposta no Art. 6° da Resolução CNE/CP n° 1/2006. Não obstante, traz uma nova interpretação que, em vários aspectos, se diferencia da norma federal. A título de exemplo, no caso do “núcleo de estudos básicos” – que compreende a primeira etapa de formação ou a chamada formação geral básica – contido no item I do referido Artigo, houve demasiada simplificação, visto que se desconsideraram pontos essenciais contidos neste dispositivo, composto por doze subitens, em que são apresentados os conteúdos principais a se desenvolverem nesta etapa da formação. Reduziu-se este módulo às disciplinas de “fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão”, subdivididas nas chamadas disciplinas obrigatórias de formação básica. (RESOLUÇÃO UNESP n° 17/ 2007)

Confrontando-se à Resolução n° 50/1999 em que se pautava a estrutura anterior à reestruturação, observou-se a manutenção de mais de 60% das disciplinas da antiga “formação geral básica” e mais de 30% das disciplinas que compunham as habilitações. Ou seja, mais de 90% das disciplinas da primeira etapa da formação do pedagogo no novo currículo foram remanejadas e apenas 5% – que correspondem a duas disciplinas – foram elaboradas especialmente para a nova matriz curricular.

Esta importante constatação desmantela os discursos reformadores que acreditam ser possível uma mudança nas estruturas dos cursos de licenciatura a partir de prerrogativas elaboradas e lançadas por órgãos representativos das esferas governamentais. Ao chocar-se com as diferentes realidades locais, essas prerrogativas passam por intensas reformulações que, não raramente, descaracterizam o teor das publicações resultante de intensas discussões em que se inserem os debates proferidos por representantes das comunidades acadêmicas.

A contribuição desta pesquisa está justamente em demonstrar o embate entre o prescrito e o real nos processos de materialização das reformulações curriculares nos cursos de licenciatura.

Essas e outras realidades a respeito do processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia e da concretização da nova matriz curricular somente podem ser identificadas a partir da visão dos atores que compõem o campo em análise. Trata-se de uma análise que busca compreender aspectos relacionados à “micropolítica” da organização, em que se analisam os conflitos, o poder, as “brechas”, os limites e as possibilidades de ação.

Na realidade analisada, os conflitos foram considerados um entrave para a elaboração de um PPP coerente e articulado a objetivos coletivos. Dessa maneira, direcionou-se a

gestão do processo para a busca do consenso, no sentido de, num primeiro momento, manter a estrutura vigente do curso e, num segundo momento, promover a adequação do curso às DCNP.

Conquanto se tratasse de um curso localizado em uma universidade pública, pautada em uma gestão que, no discurso, recorre a princípios democráticos, constatou-se que o processo se deixou gerir com base em um modelo racional/ burocrático de administração, procurando adequar a instituição às normas externas sem que houvesse prejuízo dos interesses departamentais.

No que concerne à “infidelidade normativa”, acredita-se que restam duas medidas para resolver o impasse: recorrer à infidelidade normativa propriamente dita (currículo em ação), ou proceder à nova reformulação do curso de Pedagogia, em que se valorizem os conflitos, inevitáveis e imprescindíveis, de modo que se promovam novos debates ancorados nos limites e nas possibilidades deste complexo processo – expediente para o qual este trabalho pretende contribuir.

Considerações finais

Neste artigo, apresentou-se a análise do processo de reestruturação curricular de um curso de Pedagogia após a publicação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP).

A pesquisa foi conduzida visando ao alcance do objetivo principal de analisar, com base na percepção dos sujeitos, como se deu o processo de reformulação do referido curso e em que medida as prerrogativas do documento determinaram a estrutura atual do curso.

Nesse percurso, acompanhou-nos as reflexões de caráter teórico-metodológicas desenvolvidas por autores (LIMA 2008, BALL, 1989) que trabalham na perspectiva da sociologia das organizações escolares e da “micropolítica da escola”. A partir da percepção dos sujeitos que compõem a instituição em estudo, os autores motivam a análise de como se dá a concretização das políticas oficiais no âmbito organizacional e a identificar as “brechas” que permitem a prática da “infidelidade normativa”, em que os atores podem atuar com vistas ao alcance de objetivos que divergem daqueles estabelecidos pela cúpula governamental.

Em maio de 2006, a publicação das DCNP selou a extinção definitiva das habilitações e o curso de Pedagogia em análise deu início ao processo de reestruturação curricular mais significativo de sua história. E não seria para se esperar menos, considerando a conjuntura adversa experimentada pela instituição na época. Com efeito, seu curso de Pedagogia constava de quatro departamentos e oferecia um total de dez habilitações.

A análise contou com o relato de docentes e discentes que estiveram mais ativamente envolvidos no processo de reestruturação. Investigando os dados – explícitos e/ou implícitos – a partir dos testemunhos coletados, pôde-se constatar a prevalência dos interesses individuais/ departamentais em detrimento de objetivos traçados coletivamente.

Por se tratar de uma universidade pública, pressupunha-se a prevalência de uma gestão

pautada em princípios democráticos, em que as divergências de opiniões e os conflitos não fossem vistos como desvios, senão como oportunidade de diálogo e instauração de projetos coletivos. Ao contrário, constatou-se que o processo se deixou gerir com base em um modelo racional/ burocrático de administração, cujos objetivos foram adequar a instituição às normas externas sem que houvesse prejuízo dos interesses departamentais. Destarte, a discussão político-filosófica foi abandonada e a preocupação com a formação do pedagogo relegada.

O resultado desse processo foi o delineamento de um Projeto Político Pedagógico desarticulado com a matriz curricular do curso, visto que, enquanto o PPP pretendeu atender aos preceitos das DCNP, a matriz curricular empenhou-se para manter praticamente intacta a estrutura anterior, em que se vê refletida a cultura organizacional do curso em análise que o documento federal não foi capaz de romper.

Notas

1. O referido projeto se vincula ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação – CEPAE –, com sede na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, credenciado ao CNPq e coordenado pelas docentes Lourdes Marcelino Machado e Graziela Zambão Abdian Maia. O centro tem como principal objetivo apoiar estudos e pesquisas diversas que permeiam a temática da Administração da Educação.
2. Convite para a assembleia de professores organizado pelos representantes do Conselho de Curso de Pedagogia (CCP) da Faculdade de Filosofia e Ciências, em 25/11/2003; 2. Sugestão de Proposta Curricular, 2004; 3. Ofício n° 95/05 – PROGRAD enviado pelos CCP da UNESP ao Conselho Nacional de Educação (CNE); 4. Proposta de Adequação Curricular enviada pelo CCP à Comissão Permanente de Ensino em 30/9/2005 e aprovada em 04/10/2005; 5. Processo n° 790/24; Informação n° 73/05 enviada ao PROGRAD em 28/11/2005; 6. Encaminhamento da Proposta de Adequação Curricular realizado pelo CCP em 10/5/2006.
3. Departamento de Administração e Supervisão Escolar; Departamento de Didática; Departamento de Psicologia da Educação; Departamento de Educação Especial;
4. Conceitos apresentados por Henri Fayol em sua obra *Administration Industrielle et Générale*, 1966.
5. Teoria do sistema de ensino como violência simbólica (BOURDIEU & PASSERON, 1975); Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) (ALTHUSSER, 1998); Teoria da Escola Dualista (BAUDELLOT & ESTABLET, 1978).
6. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Referências

- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós, 1989.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org.). *O estudo da escola*. Porto Editora, 1996, p. 167-189.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006, aprovada em 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BAUDELLOT, Ch.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. 5ª ed. México, Siglo Veintiuno, 1978.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (org.). *O estudo da escola*. Porto Editora, 1996, p. 121-150
- COHEN, M. D.; MARCH, J. G & OLSEN, J. P.. A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 20, n. 3, 1972, p. 1-25.
- COSTA, J. A. *Imagens organizacionais da escola*. 3ª ed. Porto: Edições ASA, 2003.
- DAL RI, N. M. *Sindicato, Autonomia e Gestão Democrática na Universidade Pública*. Marília, 1997. UNESP – Marília (Tese de Doutorado)
- SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 29.598, de 2 de fevereiro de 1989. *Dispõe sobre providências visando à autonomia universitária*. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/leginf/criacao/decreto29598.htm>>. Acesso em 8 de agosto de 2013.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, J. (org.). *O estudo da escola*. Porto Editora, 1996, p. 15-39
- MAIA, G. Z. A. Análise de conteúdo e análise documental. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. B. (orgs.). *Pesquisa em educação: passo a passo*. 1 ed. Marília: Marília Edições M3T, 2007, v. 2, p. 117-126.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5ª ed. SP: Polis, 1987
- PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 15ª ed. SP: Cortez, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 38ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Resolução nº 50, de 24 de setembro de 1999. *Altera a Resolução UNESP nº 15/91 que estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília*.

Correspondência

Maria Eliza Nogueira Oliveira: Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília
E-mail: mariaeliza_oliveira@yahoo.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
