

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

(DE) LINEAMENTOS DE
UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA
PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador

Editora Executiva

Prof.ª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoesc/Unicamp

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP

Prof.ª. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP

Prof.ª. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp

Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp

Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR

Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC

Prof.ª. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp

Prof.ª. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas

Prof.ª. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp

Prof.ª. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

Prof.ª. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS

Prof.ª. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI

Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR

Prof.ª. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário

Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada

Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero

Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof.ª. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de La Educación/Granada

Prof.ª. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho

Prof.ª. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján

Prof.ª. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata

Prof.ª. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata



ESTA OBRA FOI IMPRESSA EM PAPEL RECICLATO 75% PRÉ-CONSUMO, 25 % PÓS-CONSUMO, A PARTIR DE IMPRESSÕES E TIRAGENS SUSTENTÁVEIS. CUMPRIMOS NOSSO PAPEL NA EDUCAÇÃO E NA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE.

Walter Strobel Neto
Maria de Lourdes Pinto de Almeida

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

(DE) LINEAMENTOS DE
UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA
PARA O CURSO DE PEDAGOGIA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Strobel Neto, Walter

Políticas de educação superior e formação de professores : (de) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de pedagogia / Walter Strobel Neto, Maria de Lourdes Pinto de Almeida. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2017. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador / coordenação Maria de Lourdes Pinto de Almeida)

Bibliografia

ISBN: 978-85-7591-438-0

1. Educação – Brasil 2. Educação e Estado 3. Educação superior 4. Pedagogia 5. Política educacional 6. Políticas públicas 7. Professores – Formação profissionais I. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. II. Título III. Série.

17-07826

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas de educação superior : Professores :
Formação profissional 370.71

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

apoio institucional

UNOESC

CLACSO

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-lettras.com.br

livros@mercado-de-lettras.com.br

1ª edição

SETEMBRO/2017

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

*À minha família,
meu alicerce.*
(Walter)

*A minha dedicatória
à Tarsila Dieudonnee,
minha única filha “única”,
minha maior razão de viver...*
(Malu Almeida)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Marilda Pasqual Schneider</i>	
APRESENTAÇÃO	15
capítulo I	
ESTADO DA ARTE	23
capítulo II	
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI: DILEMAS E PERSPECTIVAS	65
capítulo III	
SOBRE A PEDAGOGIA: ORIGEM, HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA	97
capítulo IV	
OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNOESC – 2004 A 2016	133
capítulo V	
COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	203
ANEXOS	217

Prefácio

CURRÍCULO: UM CAMPO MINADO

Desde o surgimento do campo, nos Estados Unidos, na virada do século XIX para o XX, as discussões sobre o currículo sempre foram marcadas mais por dissensos do que por consensos. Tendo como característica básica a polissemia, o currículo tem sido concebido, ao longo de sua história, algumas vezes, como produto ou soma de resultados; outras, de corte psicológico, como conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar e, ainda, como processo no qual se desenvolvem determinadas relações com o conhecimento e a cultura. Contemporaneamente, essas discussões vêm se caracterizando por uma “significativa diversidade de temas e influências teóricas”, o que tem lhe rendido um caráter multifacetado (Moreira 2002, p. 81).

Talvez por isso a discussão sobre políticas curriculares constitua um campo minado. Em tempos marcados por políticas neoliberais e de mundialização da cultura, em que são disseminados discursos sobre a valorizadas identidades locais e dos micros poderes, essas discussões vêm assumindo importância ainda maior.

O conceito de campo desenvolvido por Pierre Bourdieu constitui importante referência em estudos sobre o currículo. Para esse estudioso, o campo refere-se às disputas travadas no interior de determinados grupos para manter certos privilégios materiais e

simbólicos ou transformar o conjunto de forças que movimentam o campo. Agentes e agências que detêm os mecanismos de poder e controle orientam os posicionamentos e regulam as mudanças no campo. Schneider Durlí e Nardi (2009) explicam que a concepção de campo denota a oposição deste importante sociólogo à crença quanto à impermeabilidade das áreas do conhecimento ao mundo social.

A noção de campo refere-se, pois, a um espaço relativamente autônomo, constituído por lutas e forças para manter ou transformar teorias e textos produzidos no campo. Os graus de autonomia, no interior e entre um campo e outro, determinam as possibilidades de conservação ou transformação da produção no campo.

Considerando o currículo como um espaço “em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área”, é possível defini-lo como um “campo intelectual”, produtor de teorias e textos legitimados pelas lutas empreendidas naquele campo e pela anuência daqueles que têm autoridade reconhecida no campo (Lopes e Macedo 2002, p. 17).

Assim entendido, a sua história, e o próprio campo, são criados e recriados pelas posições e oposições que surgem da produção dos discursos e das práticas decorrentes desses processos. As lutas concorrenciais definem o que será considerado válido para o campo, influenciando tanto estudos e pesquisas na área quanto a criação de propostas oficiais e pedagógicas no âmbito da prática curricular. Portanto, os temas vinculados ao seu conceito estão relacionados aos interesses que elegem determinados conhecimentos em lugar de outros, à sua organização e dinamização nos processos formativos educacionais em diferentes níveis de escolarização e, ainda, às implicações da delimitação destes saberes na subjetivação (formação) dos indivíduos e na estruturação do sistema vigente.

Portanto, as decisões curriculares decorrentes da implementação de mudanças nas formas de pensar e organizar os currículos não são o resultado dos consensos conquistados, mas

das negociações possíveis, promovidas em relação às forças que medeiam as concepções de currículo predominantes no campo. Os textos produzidos caracterizam propostas constituídas pelo embate entre interesses, conflitos e influências de diferentes grupos.

Consideradas uma produção humana, as decisões em torno do currículo carregam as marcas do tempo e dos espaços sociais de suas construções. Por isso, ainda que as reformas curriculares sejam investidas de ares de novidade, é importante não perder de vista o processo histórico que demarca as mudanças implementadas no campo. No dizer de Pinar (2006, p. 14), “a história do currículo habita o presente, apesar de políticas e elaboradores de políticas públicas para a educação fingirem que suas propostas são novas e sem precedentes”.

A última década do século XX e a primeira do novo século são proficuas em reformas curriculares para cursos de graduação, nomeadamente os de formação de profissionais para atuação na educação básica. A perspectiva de reformas na formação dos docentes vem motivada pelo discurso que critica o formato tradicional de preparo desse profissional.

Do ponto de vista dos reformadores, os processos educativos vivenciados até então não contemplavam “muitas das características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente”, tais como: compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos; respeito à diversidade existente entre os estudantes; desenvolvimento de práticas investigativas; capacidade para assumir tarefas que vão além da sala de aula (Brasil 2002, p. 4). A disseminação em larga escala desse discurso tem contribuído para acentuar a necessidade de revisão dos processos formativos dos docentes de modo a que estes atendam às demandas de educação escolar contemporâneas.

Nessa direção, ganham destaque as tecnologias de política curricular, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), materializadas por textos normativos, expressos na forma de pareceres e resoluções que estabelecem princípios orientadores, diretrizes e critérios para a organização dos currículos dos cursos sem, no entanto, explicitar conteúdos.

Apesar de não delinear caminhos fechados, essas tecnologias de currículo objetivam uma unidade articulada com vistas a promover ou produzir “novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (Ball 2001, p. 102). Por isso são criados mecanismos visando tornar legítimos os textos normativos bem como impor certas concepções comuns de modo a assegurar novas formas de regulação social. Esses mecanismos fazem com que os dispositivos legais atuem como campo de controle e poder no âmbito das instituições universitárias.

Consubstanciada nessas tecnologias, a proposta curricular dos cursos de graduação das instituições de educação superior passa a ser expressa por um projeto pedagógico “como síntese entre as diretrizes e a situação contextualizada do estabelecimento” (Cury 2002, p. 194). Acentua-se o caráter homogeneizador dos dispositivos legais, mas desconsideram-se as relações contraditórias entre o legal (expresso pelas determinações do Estado) e o local (referentes à implementação das políticas governamentais no âmbito da prática educativa).

A institucionalização de DCNs como referência para o projeto pedagógicos dos cursos de graduação forjou uma outra concepção de organização curricular tornando-a marco regulatório das reformas curriculares nos cursos de formação inicial dos profissionais da educação básica. Embora não tendo caráter definitivo, a sua implementação, por meio da elaboração de projetos pedagógicos, deve respeitar os princípios e as orientações emanadas das resoluções que lhe conferem legitimidade.

Entretanto, porque os sentidos dos textos normativos não podem ser totalmente controláveis é que surgem possibilidades de novas e diferenciadas interpretações no campo da prática institucional. Essas possibilidades produzem evidências de que as relações de poder entre o campo oficial e o pedagógico não se dão numa dinâmica verticalizada.

É sobre a possibilidade de recontextualização e ressignificação do discurso oficial que trata o livro *Políticas de Educação Superior e formação de professores: (de) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de Pedagogia*, de autoria de Walter Strobel Neto e Maria de Lourdes Pinto de Almeida. Escrito

a partir de resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do curso de Mestrado em Educação da Unesco, o livro propõe uma reflexão acerca das tendências curriculares que marcaram dois momentos de revisão do projeto pedagógico do curso de Pedagogia na IES. O primeiro, realizado em 2006, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que impôs a necessidade de adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de todo o país às novas determinações legais. O segundo, realizado ano de 2011, a partir de uma demanda dos demais cursos de licenciatura da IES, que reivindicavam um espaço maior no currículo para as disciplinas das áreas específicas dos cursos de formação dos profissionais da educação básica.

Produzidas em um campo de disputas ideológicas e políticas, as duas propostas de reformulação dos projetos pedagógicos refletem o campo de tensões em que se situa o currículo. O caráter multifacetado das DCNs permitiu variações de interpretação na produção das duas propostas de curso, resultando num quadro marcado por contradições, cadências e ênfases, muito bem apontadas pelos autores deste livro.

O caráter híbrido do projeto pedagógico realinhado em 2011 foi destacado pelos autores, demonstrando que a possibilidade de recontextualização pelos agentes do segundo grupo sofreu constrangimentos impostos tanto pelo texto oficial das DCNs como pelas tensões geradas com os membros do grupo de 2006. Muito bem apontadas pelos autores foram também as brechas que o novo projeto deixou em relação à versão anterior, trazendo consequências à formação inicial dos futuros pedagogos em vista do contexto tomado como referência pelo grupo que realinhou a proposta em 2011.

O presente livro incide sobre dilemas centrais da prática curricular, permitindo uma reflexão que perpassa desde o campo de produção da política, o da recontextualização dos textos oficiais e desagua no contexto de tradução dos textos oficiais.

Marilda Pasqual Schneider
Vieira, outono de 2017.

Referências

- BALL, Stephen J. (2001). “Diretrizes políticas globais e relações Políticas locais em educação.” *Currículo sem Fronteiras*, vol. 1, nº 2, pp. 99-116, jul/dez.
- BRASIL (2002). *Parecer CNE/CP 009/2001*, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, 18 abr. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 13/07/2006.
- CURY, Marcus Vinícius da (2002). *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.) (2002). “O pensamento curricular no Brasil”, in: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, pp. 13-54.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (2002). “O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd.” *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, pp. 81-101, nov.
- PINAR, Willian (2006). “Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar”, in: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, pp. 13-37.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde e NARDI, Elton Luiz (2009). “Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre políticas curriculares e a prática pedagógica.” *Educação*, vol. 32, nº 3, Porto Alegre, pp. 331-338, set/dez.

APRESENTAÇÃO

Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais.

Silva Junior, *Fortalecimento das políticas de valorização docente*, 2010.

Esta obra é fruto de uma pesquisa financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa (FAPE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, que resultou em uma dissertação de mestrado. A produção está vinculada a Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (RIEPES) e ao Grupo Internacional de Estudos em Políticas de Educação Superior (GIEPES), que estão trabalhando este mesmo tema, Políticas de Educação Superior e Formação de Professores, em diferentes países.

Historicamente os anos de 1990 marcaram a história do Brasil, no sentido de que se iniciou um processo de implantação de um pensamento neoliberal no país, ideário importado de países europeus e que defende a liberdade do mercado, quando o Estado assume um papel de regulador do sistema, em uma estrutura mínima necessária.

A doutrina neoliberal impactou fortemente nas políticas públicas e, principalmente, àquelas referentes à educação, quando as novas legislações materializavam o ideário neoliberal como, por exemplo, a redução da carga horária de aula, a fragmentação dos estudos, o pouco incentivo à pesquisa, a orientação da formação para o mercado de trabalho e um sistema único de avaliação nacional.

No campo da educação superior, a repercussão abalou as universidades federais provocando a diminuição orçamentária e ampliando o financiamento do governo Federal no setor educacional privado mascarado na forma de bolsas de estudos. No sentido de que uma nação pode ser construída por meio da educação, estudamos nesta pesquisa as políticas públicas para a formação do professor, no questionamento: quem forma o formador?

O Brasil não apresenta uma independência de gestão do Estado, pois sempre existiram forças externas que direcionam o rumo de nosso país, interessadas na manipulação e manutenção de um Estado Capitalista e Neoliberal, no qual o capital exerce o poder e, conseqüentemente, dita as regras para uma conduta onde este possa assumir o controle.

Obviamente o controle perpassa a educação, importantíssima no processo de submissão entre as nações, pois é por meio dela que se consegue libertar ou aprisionar uma população que é educada conforme os interesses planejados para o momento. Nesse processo, o interesse posto é o de educar para o trabalho, construindo um futuro com mão de obra especializada para o trabalho nas indústrias, por meio de programas sociais focados na escolarização técnica.

Neste cenário, com o objetivo do reforço do Estado Neoliberal, o direcionamento para o sufocamento do ensino público é realidade, conforme confirmam Almeida e Tello (2013, p. 84), “[...] por meio das formas de gestão e controle do trabalho utilizando uma nova racionalidade: a descentralização, a autonomia, a participação e a avaliação”.

Faz-se necessário estudar estas relações e envolvidos, desvelando os interesses que se impõem à sociedade, com o intuito de manipulação e controle de nações. As políticas educacionais e as pesquisas em políticas educacionais precisam ser independentes, pois não podem ser influenciadas por organismos com interesses particulares. Estas pesquisas têm que construir conhecimentos que contribuam para um crescimento social significativo para população, servindo de subsídio, auxiliando nas formulações ou combatendo legislações educacionais, e não direcionarem expectativas e resultados manipulados para posteriores tomadas de decisão pré-estabelecidas conforme algum interesse.

Neste estudo, a inserção da discussão sobre o Estado é necessária, pois este exerce diretamente funções econômicas e ideológicas. Diante do explanado, é perceptível que vivemos em uma sociedade regulada, pois o Estado é um representante manipulado pela classe dominante. Na situação atual posta, o capital monopoliza a cultura, ciência, arte, intelectuais, pesquisa, cujo cenário deveria ser contrário, uma Universidade revolucionária e independente.

Esta tem por papel ético construir conhecimentos que possibilitem uma discussão entre as estruturas, setores, contribuindo com conhecimentos independentes e não influenciados, sem tendências de mercado ou interesses. Assim, “as investigações das políticas educacionais não podem ser dissociadas do estudo sobre o Estado” (Almeida 2015, p. 39).

A discussão e percepção sobre a formação de professores é de suma importância, pois esses que irão construir por meio da Educação e de suas políticas públicas às gerações futuras, discutindo, pesquisando e debatendo. Diante disso, estudar a percepção do professor formador de professores é caminho para o entendimento de questões relevantes para uma possível reestruturação das políticas atuais de formação dos formadores das futuras gerações.

A realidade na formação de professores vem sendo vítima de imposições das novas legislações e diretrizes, pois esta propõe uma reorganização dos cursos de Pedagogia e a alternativa de se

fragmentar os conteúdos, trabalhando os mesmos por competências. A discussão dos currículos de formação de professores de todas as licenciaturas repercute no Brasil, pois o tema das reformulações afeta toda a maneira de se construir este futuro professor.

Nesse sentido, faz-se necessário estudar a formação e as licenciaturas, seus componentes, construindo um conceito sobre educação e ensino superior com vistas ao magistério. Assim, discutimos as políticas de educação catarinense, as políticas curriculares e sua inserção na formação. Há a necessidade de uma identidade como professores para que possamos construir um ideário coletivo, para que não se caia nas armadilhas dos paradigmas. As mudanças históricas auxiliarão na percepção de uma ruptura da modernidade, no campo social, político ou econômico, e como a educação ficou à mercê dos interesses.

A Universidade encontra-se em um dilema entre conceitos da ética e os conceitos do mercado capitalista, e posiciona-se de maneira que deve formar profissionais para a atividade humana, em seus diferentes campos, com vistas aos interesses do mercado formar para que este profissional exerça atividades no mundo do trabalho, por meio de ações que desenvolvam o social que contribuam para com a sociedade, a ética e o desenvolvimento humano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia possuem conflito no momento de compreender a formação universitária. Elas expõem a disparidade no entendimento de que os cursos devem “[...] incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas” (Brasil 2006). A contradição encontra-se no sentido de que a graduação é percebida como uma formação inicial em um processo constante de formação, no qual os conhecimentos não se esgotam.

Essas DCN's determinam um currículo mínimo com várias especificações detalhadas de algumas questões que anteriormente eram mais flexíveis, como carga horária dos componentes e seus

conteúdos. A partir destas “orientações”, os cursos e universidades iniciaram debates a fim de encontrar soluções para questões estruturais, de fundo prático, de relevância social, de pesquisa, entre outros, por meio de questionamento sobre o que se deve priorizar na formação e como promover as atividades postas.

A investigação proporcionará dois momentos distintos, um na dimensão do real, percebendo sobre o atual desenho curricular, sobre a possibilidade de o planejado atender às necessidades da formação superior, e outro, na dimensão do ideal.

Desta maneira, nossos objetivos são identificar as pesquisas relacionadas ao tema: “tendências curriculares do curso de Pedagogia”, considerando os estudos difundidos em *sites* clássicos na área da Educação Superior; historiar as políticas de Educação Superior que impactaram na formação de Professores no século XXI para que se possa ter uma visão da totalidade do embasamento teórico que rege o problema de investigação; compreender o processo histórico das políticas de Educação Superior que repercutiram na formação de Professores e na origem do curso de Pedagogia, considerando as políticas nacionais, estaduais e locais; e analisar os PPC’s de 2006 e 2015 do curso de Pedagogia da Unoesc.

Segundo Richardson (1999), há uma correlação entre atitudes, opinião e interesses, quando estes se referem a sentimentos ou preferências com respeito às atividades. Porém, essas opiniões devem ser consideradas como a reação diante deste algo, e não como predisposição de reação.

A fim de não cair no caminho da ausência de coerência, é necessário ter disciplina no que tange às pesquisas relacionadas ao campo da educação, pois é natural o pesquisador pertencer ao grupo pesquisado e, desta maneira, tornar-se indisciplinado com relação à imparcialidade no objeto a ser estudado.

Essa característica explica-se por uma formação unilateral dos pesquisadores, não permitindo a discussão de ideias, abafando o desenvolvimento crítico, sendo confortável sempre caminhar pela mesma seara. Para Triviños (2011, p. 16)

[...] a dependência cultural em que vivemos, terrivelmente castrante, e da qual é muito difícil fugir, não só por preguiça e esnobismo, mas, sobretudo, porque o meio exige, para sobreviver, falar a linguagem do centro propagador da cultura, ciência e técnica. Esta dependência cultural, que é fruto de uma submissão ainda maior, que é de índole econômica, não só opaca nossa visão de anelo de autonomia espiritual, mas também desenvolve a acomodação e o conservadorismo.

Assim, para manter a pesquisa disciplinada, consciente e não vendada a questionamentos secundários, utiliza-se uma metodologia de identidade teórica, que possibilita estudar a vida da sociedade e a prática social do homem. Também um método que permeia as ideias capazes de mudar as bases econômicas, transformando os grupos sociais, estudando as realidades sociais em que ambos se posicionam igualmente e juntamente responsáveis pela construção do conhecimento.

Por meio de caracterizações prévias necessárias à pesquisa, optou-se pelo método histórico-crítico, pois o mesmo atende às necessidades e características inerentes à pesquisa. No que se refere à legitimidade do viés epistemológico da pesquisa, Kosik (2002) esclarece que para legitimar e racionalizar as certezas do mundo é necessário indagar a consciência ingênua no que tange ao tratamento da pesquisa. Esta pode não discutir resultados com visão filosófica, mas apropria-se da mesma sem o tratamento devido. Assim, para uma percepção da realidade mais ampla, pode contribuir com a transformação da sociedade.

A fim de exemplificar e colaborar com a discussão, Saviani (2000, p. 19), em uma visão escolar, complementa que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Na mesma perspectiva, Gasparin (2000, p. 7) anui quando diz que o método Histórico Crítico “[...] possibilita então passar do senso comum particular [...] para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões”.

Assim, o método Histórico Crítico¹ empenha-se a partir do desenvolvimento histórico, “ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani 2000, p. 102).

Retornando a Kosik (2002, p. 222), construindo um paralelo, este diz que

[...] a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Como esta investigação está diretamente envolvida com questionamentos relacionados às políticas educacionais, este método visa investigar a relação entre capital e trabalho, suas contradições e antagonismos, advindos de sua própria ordem, desvelando algumas questões educacionais no processo de organização da sociedade.

Esta obra pretende apresentar as várias percepções dos fatos, a fim de dialogar com pesquisas sobre as legislações educacionais, as concepções dos professores dos colegiados dos PPC's (2006 e 2011) e a fala os professores que participaram do Grupo de Trabalho Licenciaturas, responsável pelos estudos e construção do PPC 2006 da Pedagogia.

A fim de perceber a realidade, o método constrói então um movimento de vários atores do processo, pois

1. Ver Löwy, Michael (1994). *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez.

[...] qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. (Kosik 2002, p. 17)

Após uma etapa de estudos bibliográficos, foi construído um questionário *on-line* que possibilitou o levantamento da compreensão dos professores dos colegiados dos PPC's 2006 e 2011 sobre as tendências que identificavam em ambos os PPC's. Os sujeitos desta investigação são os professores do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc, que lecionam na atualidade nos Campi de Videira, Xanxerê, São Miguel, e nas extensões de Campos Novos e Capinzal. Todos os municípios localizados na região centro-oeste e extremo-oeste de Santa Catarina. Ao total foram encaminhados questionários a 133 professores, sendo 33 aos professores do PPC 2006, e 100 aos do PPC 2011.

Além da pesquisa via questionário junto aos docentes do curso, analisamos os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC's) de 2004 e 2006, e os ajustes em 2011. Esta fase do estudo permitiu compreender as políticas materializadas na construção destes PPC's, e de que maneira estas foram trabalhadas a fim de permitir uma caracterização almejada. Também se realizou, junto aos autores do PPC 2006, uma entrevista semiestruturada com a intenção de escutar as vozes que o construíram e perceber o processo e os dilemas envolvidos.

Os resultados foram analisados pela abordagem quantitativa e qualitativa. Deste modo, buscamos uma análise e compreensão mais complexa da pesquisa, construindo a percepção de todo o fenômeno.

A utilização das duas abordagens possibilitou a compreensão de indicadores observáveis por meio das questões quantitativas, observar opiniões, valores, hábitos e atitudes por meio do olhar qualitativo (Minayo e Sanches 1993). As abordagens possibilitam uma postura frente à realidade da pesquisa, evitando-se pré-posicionamentos na fase de análise dos dados.