

O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA COMO CAMPO DE PARTICIPAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA RECONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

The curriculum of pedagogy as a field of participation:

reflections from the reconstruction of the pedagogical course project

Francisca Pereira Salvino¹

Resumo

Assumindo o currículo como campo de política cultural, argumenta-se neste artigo que o currículo deve se constituir em campo de participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo de planejamento/projeto curricular, corroborando práticas discursivas que intensifiquem a produção de significados interculturais. Nessa perspectiva analisa as percepções de docentes e discentes sobre suas intervenções (ou a falta delas) no processo de reconstrução do projeto pedagógico de um curso de Pedagogia, bem como a quem atribuem a responsabilidade pela forma como o processo transcorreu. Decorre de observação participante e toma como referência a “Teoria do discurso”, de Ernesto Laclau, dando continuidade às reflexões já publicadas em Salvino e Macedo (2016), as quais constataram que a reconstrução do referido projeto não incluíra os/as estudantes nas etapas de deliberações e decisões acerca do currículo do curso, conforme havia intentado o Núcleo Docente Estruturante (NDE), grupo responsável por coordenar o processo. Quatro dos seis docentes participantes da pesquisa, embora assumindo as perspectivas liberais de democracia (governo da maioria, democracia representativa, cidadania em termos de direitos e deveres e outros), consideram democrático um processo decisório, do qual os estudantes (maioria) não participaram. Já os/as estudantes, em sua maioria, compreendem essa participação como algo a ser autorizado, delegado, concedido por quem coordena o processo. Ocorre como se os sujeitos da democracia agissem nos termos do “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Observa-se uma banalização dos sentidos de democracia e uma desvalorização da participação democrática, o que resulta numa dissonância/incongruência entre o que se diz e o que se faz.

Palavras-chave: Currículo. Participação. Política cultural.

Abstract

Assuming the curriculum as a field of cultural policy, it is argued in this article that the curriculum must constitute a field of democratic participation of the subjects involved in the curriculum planning / design process, corroborating discursive practices that intensify the production of intercultural meanings. In this perspective, it analyzes the perceptions of teachers and students about their interventions (or lack thereof) in the process of reconstruction of the pedagogical project of a Pedagogy course, as well as to those who attribute responsibility for the way the process passed away. It comes from participant observation and takes as reference the “Theory of discourse”, by Ernesto Laclau, continuing the reflections already published in Salvino and Macedo (2016), which verified that the reconstruction of this project did not include the students in the stages of deliberations and decisions about the curriculum of the course, as it had been attempted by the Structuring Teaching Core (NDE), group responsible for coordinating the process. Four of the six teachers participating in the research, although assuming the liberal perspectives of democracy (majority rule, representative democracy, citizenship in rights and duties, and others), consider a democratic decision-making process, from which the students (majority) did not participate. Students, for the most part, understand this participation as something to be authorized, delegated, granted by those who coordinate the process. It occurs as if the subjects of democracy act under the terms of “do what I say, do not do what I do”. One observes a banalization of the meanings of democracy and a devaluation of democratic participation, which results in a dissonance / incongruity between what is said and what is done.

Keywords: Curriculum. Participation. Cultural policy.

1 Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil. Professora da Universidade Estadual da Paraíba - Brasil.

Introdução

Substancialmente, este artigo aporta-se na abordagem pós-estruturalista para pensar o currículo como campo de política cultural (Lopes & Macedo, 2011; Corazza, 1997), argumentando que o currículo deve se constituir em ambiente de participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo de planejamento/projeto curricular, corroborando práticas discursivas que intensifiquem a produção de significados interculturais e revigore o político. Decorre de pesquisa que adotou como procedimento metodológico a observação participante, tomando como aporte a “Teoria do discurso” (Laclau, 2011; Giacaglia, 2004), e estudiosos do campo de currículo vinculados à vertente de pensamento pós-estruturalista.

Este artigo dá continuidade a reflexões já publicadas em “Democracia que temos/queremos, mediante o conservadorismo nas políticas educacionais” (Salvino & Macêdo, 2016), as quais constataram que a reconstrução do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia, adotado como campo empírico, incluiu os/as diferentes segmentos nas etapas de sensibilizar, avaliação do PPC anterior e mobilização, objetivando garantir-lhes o direito e o dever de participação democrática. Contudo, não os incluiu nas etapas de deliberações e decisões, restringindo esse direito e dever apenas aos/às docentes. Essa constatação tornou-se problemática uma vez que o Núcleo Docente Estruturante (NDE), grupo responsável por coordenar, acompanhar, implementar e avaliar o processo, atuou inicialmente no sentido de garantir a participação. A partir desta constatação, este artigo objetiva analisar as percepções de docentes e discentes sobre duas indagações, a saber: Quem são os responsáveis por promover mudanças no currículo de Pedagogia? Qual a atuação/contribuição dos/as participantes da pesquisa para promover as mudanças desejadas? Estas indagações foram feitas a docentes e discentes do curso em questão, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, desenvolvida durante o processo de reconstrução do PPC. Dentre as técnicas de pesquisa encontrava-se a entrevista, porém nenhum dos/as participantes se dispôs a conceder entrevista.

A observação participante ocorreu no período de março de 2015 a agosto de 2016 e foi realizada com a colaboração de duas alunas do curso de Pedagogia, através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). A pesquisadora, na condição de professora do curso, e as colaboradoras, na condição de alunas, participaram das atividades de reconstrução do PPC, tais como: reuniões; autoavaliação do curso; palestras; seminário; curso de extensão; assembleias deliberativas e outras. Não apenas com interesse de pesquisa.

Para efeito de apresentação e análise das indagações em foco, o artigo está organizado em três seções. Na primeira, abordamos significados de planejamento/projeto curricular e assumimos com Lopes & Macedo (2011) e Corazza (1997) a perspectiva pós-estrutural, que entende o currículo como campo de política cultural. Na segunda, delineamos a observação participante como procedimento metodológico; seis profissionais, três alunos e de alunas do curso como participantes da pesquisa; o curso de Pedagogia como campo empírico. Na terceira, apresentamos e analisamos o material empírico coletado através da observação participante e da aplicação de questionário, atinente às indagações que orientaram esta análise. Por fim, apresentamos inferências e considerações conclusivas acerca da problemática em foco: planejar/ projetar currículo na perspectiva da participação democrática.

Sobre modos de planejar/projetar currículos

No campo educacional e curricular, desde o final da Ditadura Militar (1964-1985), tornaram-se recorrentes as proposições e ações em torno do “planejamento participativo” como estratégia legítima para a democratização da educação. Mas, como adverte Gandin (2001), a principal característica do que se convencionou chamar planejamento participativo não é o fato de nele se estimular a participação das

peças, pois isto existe em quase todos os processos de planejamento, mas o fato de que ele não se exime de contradições e efeitos deletérios, podendo ser utilizado para iludir e/ou cooptar pessoas e não necessariamente para corroborar a emancipação.

Para efeitos da análise aqui pretendida, será feita uma diferenciação dos sentidos de projeto e planejamento para poder situar a reconstrução do PPC no âmbito das teorizações sobre planejamento curricular. O vocábulo “projeto” vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a ideia de movimento, de mudança. A explicação de sua etimologia vem confirmar essa compreensão, uma vez que deriva do “latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante” (ORIGEM DAS PALAVRAS, 2017, p. 1). Para Vasconcellos (2004), os sentidos das palavras planejar e projetar se assemelham, todavia, a primeira pressupõe distinção entre planejamento (ação e decisão em nível de pensamento) e plano (registro do planejado, documento), não supondo a vinculação entre elaboração e realização; enquanto projeto inclui os sentidos de elaboração, projeção e realização em um único vocábulo. Portanto, um significado mais vivo e dinâmico, que, para além disto, localiza-se no contexto de crítica à tradição instrumental e técnica de planejamento curricular. Como afirmam Lopes & Macedo (2011, p. 43), “a ação de planejar o currículo se confundiu, por muitos anos, com a própria noção de currículo”, os quais mantêm até a atualidade forte influência da tradição tyleriana que o forjou.

O planejamento/projeto curricular é ambivalente e pode ser útil ao sucesso tanto de democracias quanto de ditaduras, em virtude da capacidade de controle e regulação que lhe é peculiar. Como afirma Rodriguez (2013, p. 139) “considerar as escolas e as salas de aulas como culturas de poder nos ajuda a entender por que a aplicação bem sucedida de estruturas de participação não garante uma participação autêntica”. Contudo, considera essa perspectiva importante porque faz parte de uma nova forma de compreender as micropolíticas de participação, uma vez que o foco sempre foi as políticas governamentais no âmbito dos entes federados (União, Estados, Municípios) e/ou internacionais, sempre associadas ao capitalismo, à globalização, ao liberalismo.

Numa perspectiva pós-estruturalista, Corazza (1997, p. 124) assevera que “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural”, portanto, de política cultural, na qual os sujeitos encontram-se implicados em determinados interesses, privilégios, sentidos, constituindo-se em produtores de culturas, subjetividades, identidades e significações. Numa perspectiva análoga, Lopes & Macedo (2011) argumentam que os textos, documentos e discursos curriculares são sempre ambivalentes em seu desejo de controle, nos quais reside a possibilidade de produção de novos sentidos de planejamento, currículo e democracia, ainda que por meio da desconstrução de outros sentidos já projetados e influentes.

A ação de planejar/projetar é algo inerente aos seres humanos, tendo em vista suas capacidades de pensar, analisar possibilidades, fazer prospecções e projeções, prever resultados e consequências. Desta feita, seus significados tendem a acompanhar as mudanças nas formas de pensar e organizar-se em sociedades cada vez mais complexas. O planejamento alcançou cada vez mais cientificidade a partir das teorias da administração, especialmente com a teoria de Frederick Taylor, desenvolvida no final do século XIX a partir das indústrias Ford, mas se difundiu grandemente durante o século XX, até aproximadamente a década de 1980, quando o modelo de produção Japonês, toyotismo, foi gradativamente tornando-se hegemônico em diversas partes do mundo. Para Löwy (2009, p. 39), “longe de ser ‘despótico’ em si, o planejamento democrático é o exercício da liberdade de decisão do conjunto da sociedade. Um exercício necessário para se libertar de ‘leis econômicas’ e de ‘jaulas de ferro’ alienantes e reificadas no seio das estruturas capitalistas e/

2 Dicionário Origem das palavras. Site de etimologia. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/projeto/>. Acesso em: 15 maio 2017.

ou burocráticas”. Analisando as consequências da “planificação” (controle) praticada no socialismo soviético, por exemplo, o autor assevera que não foi o planejamento que levou à ditadura, mas a limitação crescente da democracia no seio do Estado soviético e a instauração de um poder burocrático totalitário, que deram lugar a um sistema de planejamento cada vez mais autoritário. Defende Löwy (2009) que apenas o planejamento democrático será capaz de efetivar um outro modelo de socialismo que ele idealiza e defende como sendo um ecossocialismo.

O planejamento, portanto, articula-se à sociedade numa relação de sobredeterminação, na qual uma mesma realidade é gerada por uma multiplicidade de causas, fatores e elementos. Não há um modelo único, fixado, definitivo, idealizado de currículo, de democracia e de sociedade. Como afirma Laclau (2011, p. 150), uma organização democrática (instituição, sociedade, corporação)

Não é aquela em que o ‘melhor’ conteúdo domina sem contestação, mas aquela em que nada é alcançado de uma vez por todas e há sempre a possibilidade de questionamento. Se pensarmos, por exemplo, na ressurgência do nacionalismo e de todos os tipos de identidades étnicas na Europa Oriental de hoje, observamos facilmente que o perigo para a democracia está no fechamento desses grupos em torno de identidades totalmente constituídas, o que só contribui para reforçar suas tendências mais reacionárias e criar condições de permanente confronto com outros grupos. É, ao contrário, a integração de tais nações em conjuntos mais amplos – como a União Europeia - que pode criar as bases de um desenvolvimento democrático, que requer a divisão de si mesmo, a necessidade de ser representado fora de si mesmo, a fim de adquirir personalidade própria.

A necessidade/impossibilidade da sociedade, da democracia e da identidade democrática nos move em direção a horizontes incertos e fugidios, exigindo estratégias, articulações, negociações e arranjos políticos (mais ou menos duradouros) que apenas permitem uma fixação de sentidos provisória e contingente (Salvino & Macêdo, 2016). Nessa perspectiva, apenas é possível instituir, através de decisões e práticas políticas, determinados modos de atender às demandas da sociedade que, por convenção, podem ser nomeados de democracia ou de ditadura.

Delineando a pesquisa: observação participante, sujeitos e campo empírico

Do campo dos estudos etnográficos, a observação participante consiste na inserção do pesquisador em seu próprio campo de atuação, o que implica em maior dificuldade para objetivar o objeto de pesquisa, e para olhá-lo com distanciamento, em decorrência da sua proximidade e aderência ao objeto de estudo (Mattos, 2011). Nesse sentido, a objetivação participante, expressão adotada por Pierre Bourdieu, apresenta-se como um princípio basilar a ser respeitado pelo pesquisador. O *design* de pesquisa seguido decorreu do fato de ser a pesquisadora professora do Departamento de Educação e do curso de Pedagogia, cuja reconstrução do PPC serviu de objeto de estudo. Também pelo fato da referida ter presidido o Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável em coordenar, acompanhar e avaliar o projeto, no período de março de 2014 a agosto de 2015, continuando a participar do processo como professora do curso até julho de 2016, quando o PPC foi finalizado e enviado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). As observações foram registradas em diário de campo e contou com a colaboração de duas estudantes do curso. Além dos registros, utilizamos questionários e análise de textos/documentos.

Os sujeitos da pesquisa são 6 profissionais e 13 estudantes³. Os profissionais foram identificados como: Coordenadora da PROGRAD, responsável por orientar os trabalhos em todos os cursos; Professora membro do NDE; e os Professores do curso, referidos por 1, 2, 3 e 4. As docentes têm bastante experiência no Ensino Superior - apenas uma tem menos de dois anos de atuação, as demais atuam a mais de oito anos. Das 6 docentes, 5 possuem formação em nível de doutorado. A Coordenadora da PROGRAD e a Professora membro do NDE exercem também funções administrativas. Quanto aos/às estudantes (referidos como 1,2 e 3 – do sexo masculino – e 1,2,3,4,5,6,7,8,9 e 10 – do feminino), temos o seguinte: a maioria (nove) destes alunos cursou no máximo 5 períodos (metade do curso); sete estudam no noturno; três trabalham exercendo funções alheias à educação; duas exercem função docente, sendo uma delas voluntária do PME. Importante ressaltar que a observação participante não objetiva a generalização dos resultados, motivo pelo qual a amostra é significativa pelas reflexões que possibilita sobre o objeto de estudo, independentemente da quantidade.

Em geral, o nível econômico das famílias dos/as estudantes de Pedagogia fica dentre os mais baixos, quando comparados a outros cursos. No curso pesquisado, 79,3% das famílias dos/as estudantes tinham renda até três salários mínimos (R\$ 2.172,00) e apenas 0,8% acima de dez (Brasil, 2014). Comparando dados nacionais, apenas 5% das famílias têm renda acima de dez salários, enquanto Medicina chega a 44%, Odontologia 28%, Direito 24% e Psicologia 16% (Ristoff, 2014). Portanto, necessitam trabalhar desde muito jovens ou necessitam de programas assistenciais e de bolsas de estudo (pesquisa, extensão e monitoria). Uma grande parcela também necessita de transportes intermunicipais diariamente, pois residem em cidades circunvizinhas.

O campo empírico foi um Curso de Pedagogia de uma universidade estadual, criado 1969 quando começou a funcionar. Suas mudanças mais anteriores a 2016 haviam sido instituídas com o PPC de 2009, quando foram extintas as habilitações de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, seguindo determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2006). O curso destina-se à formação de docentes para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º a 5º), bem como para gestão educacional em espaços escolares e não escolares, nos quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos, comprometidos com um projeto social, político e ético que contribua para o processo de emancipação social dos sujeitos, com vistas a uma educação democrática de qualidade (UEPB, 2016).

O curso contava, à época, com 44 professores efetivos e nove professores substitutos. Dentre os efetivos, 14 eram mestres (32%), 26 eram doutores (58%) e quatro estavam cursando doutorado (10%). As quatro gestoras possuíam formação em nível de doutorado e foram eleitas pela comunidade acadêmica em 2015. O corpo discente se constitui de 628 estudantes.

Reconstrução do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

A reconstrução do PPC, portanto, também do currículo, teve início em março de 2014, com a nomeação de um grupo de um professor e cinco professoras para compor o Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável por coordenar, acompanhar e avaliar a elaboração e a realização do PPC. Foi concluído em agosto de 2016 com o envio do PPC à PROGRAD, para posterior aprovação pelo Conselho Universitário (CONSUNI)

3 Atécnica de coleta de dados proposta foi a entrevista. Foram enviados e-mails para todos/as professores do Departamento de Educação, no total de 44, com anexo contendo o roteiro da entrevista, todavia, nenhum se dispôs a conceder entrevistas. Solicitamos, então, as respostas por escrito. Aos/às estudantes os convites foram realizados pessoalmente. Também nenhum concordou em conceder entrevista.

e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Deu-se em várias etapas e atividades, a saber: mobilização e sensibilização de docentes e discentes; autoavaliação do curso, através da qual foram consultados/as 15 docentes e 306 discentes sobre o nível de satisfação com o curso, através de questionário (*online*); curso de extensão para sistematização dos dados da autoavaliação; reuniões; Seminário Nacional de Pedagogia (SENPED); assembleias deliberativas com professores e sistematização do texto pelo NDE.

Houve participação de estudantes até a realização do SENPED, que ocorreu nos dias 3, 4 e 5 de junho de 2015. Logo após, ocorreu uma greve que durou até 11/2015. As atividades do NDE voltadas à reconstrução do PPC foram retomadas apenas a partir de abril de 2016, sendo que em janeiro a sua presidente, também chefe do Departamento de Educação, informou em assembleia departamental que, a partir de então apenas os professores participariam da reconstrução do PPC e não mais os estudantes, uma vez que o tempo para as atividades havia se tornado exíguo frente a exigência da PROGRAD para conclusão do PPC até julho de 2016 (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). As reuniões e assembleias aconteceram às quintas-feiras à tarde, contando com 14 professoras, em média. Nessa ocasião, foram tomadas decisões acerca do aumento da carga horária de 3.150 para 3.420 horas anuais, distribuídas em componentes curriculares conforme o quadro 1 a seguir (UEPB, 2016).

Quadro 1 – Mudanças realizadas na matriz curricular em 2016

MATRIZ CURRICULAR 2009		MATRIZ CURRICULAR 2016	
Antropologia da Educação		Antropologia da Educação	
Biologia e Educação	Extinta	Direitos humanos, diversidade e inclusão	Nova
Diversidade, Inclusão Social e Educação		Culturas afro-brasileira e indígena	Adequação
Ética e Educação	Extinta	Educação do campo	Nova
Filosofia da Educação I		Filosofia da educação I	
Filosofia da Educação II		Filosofia da educação II	
História da Educação I e II (60 horas cada)		História da educação	Fusão e redução de c/h
Sociologia da Educação I e II		Sociologia da educação I e II	
Leitura e Elaboração de Textos - LET	Extinta	Leitura e Produção Textual I Leitura e Produção Textual II	Novas
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS		Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Aumentou c/h
Epistemologia	Extinta	A infância e suas múltiplas linguagens	Nova
Concepção e Metodologia da Alfabetização		Alfabetização e letramento	Adequação
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte		Ensino de Artes	Adequação

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais		Ensino de Ciências Naturais	Adequação
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia		Ensino de Geografia	Adequação
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História		Ensino de História	Adequação
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa		Ensino de Língua Portuguesa	Adequação
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática		Ensino de Matemática	Adequação
		Currículo e metodologia na Educação Infantil	Nova
Currículo		Currículo	
Didática		Didática	
Educação de Jovens e Adultos		Educação de Jovens e Adultos I Educação de Jovens e Adultos II	Nova (II)
Educação Especial I e II		Educação Especial I e II	
Educação Infantil I e II		Educação Infantil I e II	
Educação, Meio Ambiente e Escolarização		Educação, sociedade e meio ambiente	Adequação
Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização		Literatura infanto-juvenil	Adequação
Psicolinguística	Extinta		
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I e II		Psicologia educacional I, II e II	Nova (III)
Psicomotricidade (60 h/a)		Psicomotricidade (30 h/a)	Reduziu c/h
Psicopedagogia		Psicopedagogia	
Planejamento e avaliação educacional I e II		Planejamento e avaliação educacional	Fundiu e manteve c/h
Educação e Tecnologia		Educação e Tecnologia	
Educação e Trabalho		Trabalho e Educação	
Metodologia Científica		Metodologia Científica	
Pesquisa em Educação		Pesquisa em Educação	
Política e Gestão Educacional I		Política e gestão educacional I	
Política e Gestão Educacional II		Política e gestão educacional II	
Estágio Supervisionado I e II- Gestão Educacional		Estágio supervisionado I e II (gestão)	
Estágio Supervisionado III e IV – Educação Infantil	Extinta a IV	Estágio supervisionado III (educação infantil)	

Estágio Supervisionado V e VI - Anos iniciais do Ensino Fundamental		Estágio supervisionado IV e V (anos iniciais do Ensino Fundamental)	
Trabalho Acadêmico Orientado		Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I e II	Adequação

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em UEPB (2009; 2016)

Foram realizadas mudanças significativas, dentre as quais, destacam-se: a) extinção de cinco componentes (Ética, Epistemologia, Psicomotricidade, Psicolinguística e Estágio Supervisionado em Educação Infantil (IV)); criação de nove novos componentes (Direitos humanos, diversidade e inclusão; Educação do Campo; Leitura e Produção Textual I e II; A infância e suas múltiplas linguagens; Currículo e metodologia na Educação Infantil; Currículo e metodologia na Educação Infantil; EJA II; Psicologia Educacional III); adequação dos demais, incluindo alterações nos nomes, nas cargas horárias, nas ementas e em outros aspectos. Essas modificações se faziam necessárias, mediante as demandas mais recentes, todavia, tornaram o currículo mais fragmentado, dificultando ainda a sua integralização. A redução das disciplinas era uma das reivindicações dos/as estudantes expressas na autoavaliação, realizada em 2014. Necessário lembrar que os/as estudantes não participaram da assembleia realizada no dia 16/06/2016, na qual foi aprovada a retirada e a criação das disciplinas.

Nesse interim, foram aplicados os questionários, compostos por 8 questões⁴. Para este artigo, interessamos refletir, especificamente, acerca da atuação/contribuição de docentes e discentes para promover as mudanças que julgavam necessárias ao curso⁵, tais como aquelas apresentadas no Quadro 1.

O material analisado revela situação bastante preocupante. Embora sejam recorrentes os discursos, consensuais em torno da relevância e da necessidade do “planejamento democrático”, a reconstrução do PPC de Pedagogia excluiu os/as estudantes das etapas finais do processo quando importantes decisões curriculares foram tomadas, cruciais para a vida acadêmica, profissional e pessoal destes/as. Primeiramente, constatou-se (Salvino & Macêdo, 2016) que professoras e estudantes significam democracia como sistema de governo representativo; governo eleito pela maioria e que a respeita; cidadania em termos de reconhecimento e garantia de direitos e deveres. Assim sendo, inferimos que as respostas coincidem e pautam-se pelo liberalismo. Nenhum dos registros aponta para crítica à democracia liberal ou sugere a necessidades de modelos alternativos. A principal divergência diz respeito às respostas sobre a reconstrução do PPC haver ou não se constituído em processo democrático. Das seis professoras respondentes, quatro afirmaram que sim, pois as atividades estiveram abertas a todos os professores e para a participação dos alunos não houve tempo suficiente. Dos treze estudantes, 1 não respondeu e os demais afirmaram categoricamente que o processo não havia sido democrático, uma vez que não participaram e não foram devidamente informados sobre o que acontecia na Instituição.

Rodriguez (2013, p. 144) analisa que professores/as, coordenadores, diretores e outros componentes do estafe das escolas devem possibilitar formas de participação de estudantes e de outros membros das comunidades. Porém, para isto, é necessário “consultar os alunos pressupõe mudar as relações hierárquicas, fazer os professores vencerem seus medos e limites e abordarem suas relações conflitantes com os alunos, os quais precisam de habilidades e de familiaridade no contexto de comunicação e de uma boa relação com o professor”.

Ainda teve o agravante de que a maioria dos/as professores/as não participaram das assembleias. Em

média, o número de participantes não ultrapassou 14 de um total de 44 profissionais. Essas decisões ignoram a condição de que o grande contingente de licenciandos/as de Pedagogia é composto por mulheres (donos/as de casa, alunos/as trabalhadores/as; pais/mães; aluno/as residentes fora de Campina Grande/PB etc). Tais medidas também dificultam ainda mais a produção dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) dentro do tempo mínimo do curso, que é de quatro anos para o diurno e cinco para o noturno. Desta forma, o curso vem acumulando alunos/as que cumprem o currículo no tocante às disciplinas, mas não conseguem concluir o TCC e ficam até vários anos para concluí-lo. Com o acréscimo de disciplinas este problema tende a se agravar.

Sem mudar essa relação com os/as estudantes, uma participação autêntica não se sustenta. O “tempo exíguo” pode justificar a exclusão dos estudantes dos processos decisórios, mas não justifica que as professoras considerem democrático um processo do qual a maioria dos interessados (618 estudantes) foram excluídos. Para modificar tal posicionamento caberia aos professores empregar uma análise *desconstrutiva* às suas próprias convicções, admitindo que seu trabalho habitualmente é inspirado por seus próprios interesses sociais, sua cultura experiencial e suas convicções políticas (Rodriguez, 2013). Seria necessário reconhecer,

A pergunta 1 versou sobre os perfis dos participantes. As demais perguntas foram: 2) Qual a importância do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e qual a importância da sua reconstrução?; 3) Na sua opinião, o que significa democracia?; 4) A reconstrução do PPC de Pedagogia vem se caracterizando como processo democrático? Por que?; 5) Na sua opinião, quais os principais aspectos que devam ser modificados no currículo do referido Curso? Por que?; 6) Quem são os responsáveis para promover tais mudanças?; 7) Qual a sua atuação/contribuição para promover tais modificações?; e 8) Caso a resposta seja negativa, explique o que o impediu de atuar no sentido de promover tais modificações.

Outras questões foram objeto de análise em publicação anterior: Salvino e Macedo (2016). como faz Fernandes Enguita (2013), que as escolas, como quaisquer outras instituições, não são santuários, são tessituras do mesmo material social que o resto da sociedade. Segundo o autor, nelas, muitas vezes, também ocorrem manipulações, corporativismos, arranjos nem sempre isentos de interesses específicos de determinados grupos que detém o poder de gestão, de controle, de regulação, de decisão.

Dentre as perguntas feitas aos participantes da pesquisa, destacamos duas que objetivava perceber a quem os participantes atribuíam a responsabilidade para promover as mudanças necessárias ao currículo de Pedagogia com a pretensão de torná-lo mais democrático; e como eles/elas haviam contribuído para isto. As docentes responderam que a responsabilidade era coletiva, devendo envolver a coordenação, os grupos da comunidade acadêmica e o Colegiado do Curso. Nem a Professora membro do NDE, também chefe do Departamento, nem as professoras consideraram explicitamente os/as estudantes como legítimos membros da comunidade acadêmica. Apenas a Coordenadora da PROGRAD respondeu que “Eles (NDE?) devem consultar a comunidade acadêmica, tanto alunos, quanto técnicos e docentes para fazerem as propostas de mudanças”. Já os/as estudantes apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 2 - Responsáveis pelas mudanças e contribuições dos/as estudantes

SUJEITOS	Quem são os responsáveis para promover tais mudanças	Qual a sua atuação/contribuição para promover tais modificações
Aluno 1	Coordenadores, professores, adjuntos, pesquisados e outros	Não houve
Aluno 2	Não sou capaz de responder, pois há uma confusão e nada é esclarecido aos alunos	Nenhuma
Aluno 3	Professores, coordenadores em conjunto com alunos e administradores	Hoje não faço participação em nada até porque a vinda para central de aulas distanciou os alunos dos professores
Aluna 1	Os envolvidos na reconstrução do PPC, os alunos argumentando essa questão junto com o departamento de educação da universidade	Contribuindo com minha opinião neste questionário
Aluna 2	Os gestores, professores, coordenação do curso e alunos	Ainda não tive nenhuma atuação
Aluna 3	Os alunos, mas na instituição o aluno e nada é a mesma coisa	Nenhuma, porque uma andorinha sozinha não faz verão
Aluna 4	Professores, coordenadores, reitores, alunos, enfim toda a comunidade	Reivindicando tais mudanças, através de diálogo com os professores
Aluna 5	Acho que o reitor e a equipe de professores e coordenadores	Bem, eu como outros alunos do curso gostaríamos de aprofundar nossos conhecimentos na área
Aluna 6	Não respondeu	Não respondeu
Aluna 7	Professores e o departamento do curso de pedagogia	Até o presente momento nenhuma
Aluna 8	Professores e Coordenadores e acontecem de cima para baixo	Estou aberta para participar da discussão e colaborar com a Modificação.
Aluna 9	Todos os envolvidos no processo do currículo, tais como: docentes, discentes e coordenadores	Nenhuma, pois a UEPB não oferece espaço para os alunos contribuírem com o crescimento e desenvolvimento da própria instituição.
Aluna 10	Os docentes da UEPB junto aos que compõem a coordenação	Nenhuma

Fonte: Salvino e Macêdo (2016)

Apenas cinco dos/as treze respondentes se percebem ou percebem os/as estudantes como responsáveis pelas mudanças. Com relação à atuação/contribuição de cada aluno/a para reivindicação e efetivação das mudanças necessárias, apenas a Aluna 1 e a Aluna 4 se percebem contribuindo, embora que de forma bastante limitada. Já a Aluna 5 e a Aluna 8 se colocam à disposição para participar, mas parecem esperar que esta participação seja delegada por quem coordena o processo (professores, coordenadores e outros). Constatamos que nenhum deles participa de agremiações estudantis, como Centros Acadêmicos (CAs), União Nacional dos Estudantes (UNE) e outras. Inclusive, o Curso de Pedagogia não tinha representação à

época. Dois aspectos merecem reflexão: as identidades destes sujeitos e o sentido do político nas relações que se estabeleceram em torno do PPC.

Ancorada em Laclau & Mouffe (1985), Giacaglia (2004) analisa que, o limite paradoxal do social (antagonismo), indicando que a sociedade não existe, subverte não só a identidade dos sujeitos, mas ao mesmo tempo é o que sustenta o sujeito em sua dimensão mais radical; o sujeito é o correlato de seu próprio limite, é o “significante vazio” que não pode ser preenchido por subjetivação. Para Laclau (*apud* Giacaglia, 2004), a ideia de subjetividade não ocorre como efeito passivo de estruturas, nem como autoderminação. Se a sociedade se configura como um espaço ético-político, e isso pressupõe a contingência das articulações políticas, o sujeito apenas se constitui na luta pela hegemonia política. Nesse sentido, a identidade do “sujeito estudante” se conforma como parte do efeito de transformação produzido pelo processo de articulação hegemônica, que deve ser pensado na relação entre o particular e o universal, considerados nas relações e experiências estabelecidas nos micro e macro espaços políticos. Por que, então, os estudantes, têm participado de forma aparentemente passiva? Não apenas na UEPB, mas no contexto nacional, onde a participação estudantil sofreu forte arrefecimento. Que papel o estudante exerce na luta pela hegemonia?

Uma resposta pode ser encontrada em Arroyo (2014), ao afirmar que a modernidade e suas pedagogias produziram identidades e coletivos populares (crianças, negros, pobres, camponeses, indígenas, mulheres e outros), a partir de padrões de poder, dominação, subalternização e inferiorização que perseveraram ao longo da história. Todavia, o autor afirma que a histórica resistência de movimentos sociais em favor da libertação e emancipação desses coletivos trazem experiências, saberes, modos de se perceberem como *Outros Sujeitos*, que necessitam ser reconhecidos como *Outras Pedagogias*, que devem ser somadas a teorias da educação e do currículo. A partir da década de 1980, com a redemocratização, é marcante a ascensão desses coletivos na área, social, política e pedagógica, inclusive colocando-os presentes em espaços educativos como escolas e universidades onde nunca haviam chegado. É nesse movimento, nessa luta política que os estudantes de Pedagogia necessitam ser percebidos, como jovens pobres, de famílias com baixos níveis de escolarização, que se constituíram, muitas vezes, como os únicos de suas famílias a galgarem os caminhos do Ensino Superior. Este modo de constituir-se como sujeito da democracia, contudo, gerou um outro efeito, que foi o desenvolvimento e crescimento de tecnologias sofisticadas de controle do poder local pelos próprios trabalhadores. Assinala Rodriguez (2013, p. 146):

Nos anos de 1990 constatamos que ‘a participação’ havia sido convertida no *lobo da pele de cordeiro da domesticação*. Entre outras razões, isto se deu devido aos efeitos do discurso do mercado na concepção do funcionamento do centro (escola, empresa, privatização, etc) e ao abandono de reflexões, teorizações e práticas mais políticas que tem em pobre o capital cultural pedagógico (grifos do autor).

Corroborou essa despolitização o declínio da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URRS), que afetou a utopia e a teorização marxista que lhe deu sustentação, ocasionando um movimento de reafirmação do capitalismo como forma ideal de democracia. Contudo, suas contradições logo acirraram as injustiças, as desigualdades e a descrença nos sistemas políticos. Referindo-se à atualidade, Castells (2015) afirma que, em todos os lugares do mundo, ninguém mais confia nos políticos, acontecendo agora a rejeição mundial, no Brasil inclusive, do cidadão à classe política, aos partidos, aos governos. Para o autor, a percepção é de que os políticos não respondem aos interesses dos cidadãos, mas sim aos interesses financeiros, acontecendo um corte total entre os cidadãos e seus representantes, de modo que os movimentos mostraram aos cidadãos que eles podem pensar e atuar fora das instituições. Isto não procede e, ainda que aparentemente passivo, o/a estudante encontra-se fazendo parte do jogo político.

No caso brasileiro, um outro fato pode se somar às possibilidades elencadas, é a ideia de uma sociedade

em desenvolvimento ascendente, de crescimento da economia, de redução da pobreza, de uma ascensão dos cidadãos com mudança na escala social que prevaleceu no país na primeira década do século XXI, especificamente no período de 2002 a 2014. Nesse período, foram evidenciados, de fato, várias melhorias em indicadores econômicos e sociais, porém, também houve manipulação de dados estatísticos e omissão de outros para favorecer os discursos dos grupos políticos. Por exemplo, as matrículas no Ensino Superior cresceram acentuadamente no período, principalmente com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Financiamento Estudantil (FIES), através do qual o governo federal transferiu recursos públicos para o setor privado. Das matrículas no Ensino Superior, 27% eram em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 73 em IES privadas. Na cidade de Campina Grande, das 17 IES existentes em 2014, apenas duas eram públicas, sendo uma federal e uma estadual (Salvino & Macêdo, 2016). O discurso de avanço progressivo, bonança e prosperidade, contudo, arrefeceu a partir de 2015, com o agravamento da recessão econômica e da grave crise política que culminou com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, em 30/08/2016. Esse movimento trouxe à tona a emergência de uma revitalização dos movimentos sociais e sindicais para enfrentamento das reformas trabalhista e da previdência, dentre outras políticas impopulares que vêm sendo adotadas desde janeiro de 2015.

Considerações finais

“Meu ideal político é a democracia, para que todo homem seja respeitado como indivíduo e nenhum venerado”. O excerto atribuído a Albert Einstein expressa um ideal de democracia bastante válido para tentar arrematar a análise deste artigo. Penso que o autor não idealiza uma sociedade de pessoas iguais, mas de pessoas diferentes, tendo em comum uma condição essencial à vida em sociedade, portanto, à política: ser respeitado. Essa condição pressupõe que toda pessoa tenha determinados direitos e oportunidades inalienáveis, tais como: alimentação adequada, assistência à saúde preventiva e médico-hospitalar; moradia em condições dignas; educação em termos de formação de valores éticos e morais, de desenvolvimento cognitivo, de escolarização em níveis mais elevados, de acesso a informações, conhecimento, cultura e artes; aparato jurídico-normativo-coercitivo apenas para garantir a integridade física dos mais vulneráveis, em qualquer idade; lazer e entretenimento; participação política e liberdade de expressão.

Nas sociedades mais complexas, como alcançar tal condição? Através da luta hegemônica em duas dimensões: o político (o instituinte) e a política (o instituído). Democracia não é concessão de nenhum poder, de nenhum governo. É conquista, é construção histórica e cultural. Constituir-se “licenciando/a em pedagogia”, o/a pedagogo/a, o/a professor/a no Brasil, um dos países mais desiguais, injusto e violento do mundo é isto: conquista, construção, empoderamento. Porque, no Brasil, apenas 18% da população na faixa etária de 17 a 24 anos encontra-se matriculada no Ensino Superior. Portanto, esse nível da educação continua sendo privilégio de um grupo seletivo e privilegiado. O que tornou possível que pessoas nascidas no Nordeste brasileiro (uma das regiões mais pobres do país) chegassem a faixa etária referida foi a redução da mortalidade infantil apenas alcançada ao final do século XX, em decorrência de políticas públicas (higiene, vacinação, amamentação e outras) implementadas, especialmente, a partir da segunda metade do século. Por conseguinte, de democratização da sociedade, na medida em que favoreceu o acesso a bens e serviços que lhes garantiram sobreviver. No tocante à participação política, o Brasil tem importantes conquistas entrecortadas por dois longos períodos de ditaduras: Getúlio Vargas (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985).

A partir de 1985, a restauração de direitos civis e políticos intensificaram as práticas discursivas em torno do planejamento/projeto curricular numa perspectiva democrática. Entendendo que esse processo consiste em elaboração e realização, cabe aos educadores desenvolver estratégias de participação em diferentes atividades, nas quais prevaleçam o debate aberto, o diálogo, a discussão, a troca de experiências independentes, a tomada de decisão em que os/as estudantes participem com igual direito dos docentes, evidentemente, com respeito a autoridade destes.

No caso da reconstrução do PPC de Pedagogia, os educadores incluíram os estudantes nas etapas de sensibilização, mobilização e autoavaliação do processo, porém excluiu-os das etapas de deliberação e decisão acerca do currículo. Faltou ao NDE ações que garantissem tal participação. Quatro dos seis docentes participantes da pesquisa, embora assumindo as perspectivas liberais de democracia (governo da maioria, democracia representativa, cidadania em termos de direitos e deveres e outros), consideram democrático um processo decisório, do qual os estudantes (maioria) não participaram. Já os/as estudantes, em sua maioria, compreendem essa participação como algo a ser autorizado, delegado, concedido por quem coordena o processo. Ocorre como se os sujeitos da democracia agissem nos termos “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Ao que parece, houve uma banalização dos sentidos de democracia e uma desvalorização da participação democrática. Ocorre uma dissonância/incongruência entre o que se diz e o que se faz.

Referências

- Arroyo, M. G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1*, 15 maio 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil. (2014). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes**. Brasília: INEP, 2014.
- Castells, M. (2015). A comunicação em rede está revitalizando a democracia. Fronfeira do pensamento. Entrevista por Malu Fontes. 10/05/2015. Acesso em: 05 abril 2017. <http://www.fronfeiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>.
- Corazza, S. M. (1997). Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In Moreira, A. F. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus.
- Fernandez Enguita, M. (2013). As forças em ação: Sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Gandin, D. (2001). A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun.
- Giacaglia, M. A. (2004). Acerca del vacío y los sujetos. *Ciencia, Docencia y Tecnologia*, n. 29, ano XV, nov. pp. 93-103.

- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral de Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Lopes, A. C.; Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Rio de Janeiro: Cortez.
- Lövy, M. (2009). Ecosocialismo e planejamento democrático. In *Crítica Marxista*, n.28, pp.35-50. Acesso em: 20 de maio de 2017. https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo164Artigo3.pdf.
- Mattos, C. G. (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.G.; CASTRO, P.A. (Orgs.). *Etnografia e educação*. Campina Grande, PB: EDUEPB, pp. 49-84.
- Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). (2009). *Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia*. Campina Grande, PB: UEPB.
- Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). (2016). *Projeto Pedagógico do Curso: Pedagogia*. Campina Grande/PB. Acesso em: 05 de maio de 2017. <http://centros.uepb.edu.br/ceduc/pedagogia/>.
- RISTOFF, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Revista de Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, pp. 723-747, nov.
- Rodríguez, J. B. M. (2013). O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In Sacristán, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica de Miguel Arroyo. Porto Alegre: Penso.
- Salvino, F. P.; Macêdo, L. C. (2016). Democracia que temos/queremos, mediante o conservadorismo nas políticas educacionais. *Revista Teias*, v. 17, n. 47, dez, pp. 21-42. Acesso em: 20 maio 2017 <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25879>
- Vasconcellos, C. dos S. (2004). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 12. ed. São Paulo: Libertad.