

ANDRÉA KOCHHANN MACHADO

**DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UEG (2000 – 2010)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

GOIÂNIA - 2013

ANDRÉA KOCHHANN MACHADO

**DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UEG (2000-2010)**

Dissertação apresentada para a banca de defesa do Programa de Mestrado em Educação na PUC Goiás, na Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Iria Brzezinski.

GOIÂNIA – 2013

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Machado, Andréa Kochhann.

M149d Desenvolvimento Curricular do Curso de Pedagogia da UEG
(2000-2010) [manuscrito] / Andréa Kochhann Machado.-- 2013.
232 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Mestrado em Educação, Goiânia, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski”.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Currículos. I.Brzezinski,
Iria. II. Título.

CDU 37.016:37(043)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

ANDRÉA KOCHHANN MACHADO

**DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UEG (2000-2010)**

Dissertação apresentada para defesa em 16/09/2013 pela Banca Examinadora.

Profª. Drª. Iria Brzezinski
Presidente – PUC GO

Profª. Drª. Mirza Seabra Toschi
Membro - UEG

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira
Membro – PUC GO

Agradeço a Deus por ser minha fortaleza na jornada de minha vida. A minha filha, Ândrea Carla, por ser a inspiração para minha constante busca por conquistas. A mim, pela força que tive para superar tantas noites sem dormir, tantos finais de semana e feriados sem descansar, tanto trabalho a cumprir, tanta pressão a suportar muita lamentação. A minha orientadora, Dra. Iria Brzezinski, pela paciência e companheirismo nessa caminhada, pois, nunca poupou esforços para transmitir conhecimento, instigando-me o desejo de saber e me levando a conhecer sempre mais.

A minha filha Ândrea Carla, para que sirva de
inspiração para sua trajetória educacional.

DEDICO.

RESUMO

O currículo do Curso de Pedagogia de três Unidades Universitárias (UnU) da Universidade Estadual de Goiás é o objeto desta pesquisa na Linha de Pesquisa da PUC Goiás: Estado, Políticas e Instituições Educacionais. O objetivo geral consiste em analisar o currículo do Curso de Pedagogia da UEG, nas UnUs de Anápolis (UnUCSEH), Campos Belos e São Luís de Montes Belos, com base nas diretrizes curriculares nacionais vigentes, antes e depois da unificação curricular, no período de 2000 a 2010. Os eixos norteadores do referencial teórico são: a) conceituação de currículo e estudos sobre teorias de currículo com base sobretudo em estudos de Goodson (1995), Pacheco (1996) e Sacristán (2008); b) estudos acerca dos elementos essenciais do Projeto Político Pedagógico de Curso na Universidade, referenciados especialmente em Veiga (1995, 1998), Cavagnari (1998) e nos documentos legais como PDI (2010) e PPI (2011); c) historicização do curso de Pedagogia no Brasil, em Goiás e na UEG tendo como aportes teóricos Brzezinski (1987, 1996, 2011a, 2011c) e Silva (2006); d) Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia, com base na análise de documentos do Conselho Nacional de Educação. O problema da investigação abrange estudos e análises acerca do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da UEG, antes e após a unificação da matriz curricular com base nos documentos legais, portanto, o problema é assim enunciado: “Que fragilidades e potencialidades decorrem do processo e desenvolvimento da unificação curricular no Curso de Pedagogia da UEG, nas UnUs de Anápolis (UnUCSEH), Campos Belos e São Luís de Montes Belos com base nos documentos legais?”. A escolha do método materialismo histórico dialético ocorreu pelo fato de ser o mais propício para pesquisas qualitativas no campo da educação. A metodologia de abordagem qualitativa, com estudo de casos múltiplos, foi desenvolvida por meio de análise documental, observação de reuniões em Colegiados do Curso das três UnUs, conversas informais denominadas relatos espontâneos e análise de questionário. A amostra intencional composta de três UnUs foi selecionada conforme critérios estabelecidos *a priori*. Os sujeitos pesquisados são 28 professores respondentes de questionários. Nas conversas informais ou relatos espontâneos participaram duas secretárias acadêmicas, um gestor e seis professores. Os resultados de potencialidades alcançados foram que a unificação curricular está efetivada nos Cursos de Pedagogia investigados de maneira flexibilizada, visto que: a) a unicidade na matriz curricular é representada por uma base comum; b) a flexibilização se expressa na parte diversificada que visa atender a regionalização e o interesse do alunado; c) proclamado no PPC o princípio geral de que a prática pedagógica é o objeto da Pedagogia; d) articulado os princípios norteadores: a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, a integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis e a flexibilização. Várias fragilidades foram diagnosticadas sintetizadas em: a) incoerências no PPC; b) desinteresse do conhecimento do currículo pelos sujeitos do PPC c) falta de grupos de estudos; d) falta de concursos públicos; e) falta formação continuada; f) pouca pesquisa, extensão e monitoria; g) tímida prática interdisciplinar; h) incompreensão do PBO; i) pouca regência do estágio supervisionado; j) raras pesquisas regionais; l) descuido das AEA; m) incompreensão interdisciplinar; n) falta conhecimento dos Documentos legais e o) tímida concepção da identidade do pedagogo.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia; Políticas Curriculares Nacionais; Matriz Unificada da UEG.

ABSTRACT

The curriculum of Pedagogy Graduation Course of three University Unit (UnU), at the Goiás State University is the object of this research in the Research Line PUC Goiás State, Political and Educational Institutions. The main objective is to analyze the curriculum of the Education Course of UEG in Anápolis (UnUCSEH), São Luís de Montes Belos, based on national curriculum (Diretrizes Curriculares Nacionais) and it is before and after the unification curriculum, from from 2000 to 2010. The theoreis used as fundamentation to this research are: a) conceptualization of curriculum studies and theories of curriculum based mainly on studies of Goodson (1995), Pacheco (1996) and Sacristan (2008), b) studies on the essential elements of the Political pedagogical course at the University, specifically referenced in Veiga (1995, 1998), Cavagnari (1998) and in legal documents as PDI (2010) and PPI (2011) c) historicizing of pedagogy in Brazil Goiás and UEG having as theoretical contributions Brzezinski (1987, 1996, 2011a, 2011c) and Silva (2006), d) of the National Curriculum Guideline of Pedagogy. And based on the analysis of documents from the National Council of Education (Conselho Nacional da Educação). The problem of research includes studies and analyzes of curriculum development of the Education Course at UEG before and after the unification of curriculum based on legal documents, so the problem is stated thus: " What are the strong and weak aspects resulting of the process and development of the unification of the curriculum in Pedagogy Course of UEG in Anápolis UnUs (UnUCSEH), São Luís de Montes Belos documents?". The choice of method was the dialectical historical materialism because it is the most suitable for qualitative research in education. The methodology is based on qualitative approach, with multiple case study which was developed through documentary analysis, observation during the visit of three Colleges UnUs, informal conversations called spontaneous reports and analysis of a questionnaire. The purpose of the sample of the three Unus was selected according to criteria established a priori. The subjects are 28 teachers who answered the questionnaires. In informal conversations or spontaneous reports two secretaries of the University, a coordinator and six teachers. The results we had states that the potential unification curriculum is effective in Pedagogy courses investigated so relaxed, since: a) the uniqueness in the curriculum is represented by a common base b) the flexibility is expressed in several parts that consider the regional aspect and the interest of the students c) proclaimed in PPC the general principle that teaching practice is the object of Pedagogy d) articulated to guiding principles: such as the research and training as a cognitive principle, the integration of theory and practice, ie , praxis and flexibility. Several weak aspects were diagnosed and summarized in: a) inconsistencies in PPC b) disinterest about the PPC c) lack of study groups, d) lack of procurement, e) lack continuing education, f) little research, extension and monitoring; g) short interdisciplinary practice; h) misunderstanding of PBO i) little regency of supervision during the trainee process j) rare regional surveys l) neglect of AEA , m) interdisciplinary misunderstanding n) lack of knowledge and legal documents o) timid conception of identity educator.

KEYWORDS: School of Education, National Curriculum Policies; Matrix Unified UEG.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese Histórica e Identitária da Pedagogia	39
Quadro 2 – Matriz de 1990 do Curso de Pedagogia da UnUCSEH	97
Quadro 3 – Matriz de 1999 do Curso de Pedagogia da UnU de Campos Belos	101
Quadro 4 – Matrizes de 1994 do Curso de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos	104
Quadro 5 - Matrizes de 1996 do Curso de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos	106
Quadro 6 - Matriz de 2002 do Curso de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos	107
Quadro 7 – Síntese da Matriz Unificada do Curso de Pedagogia 2004/2005	118
Quadro 8 – Síntese da Matriz Unificada do Curso de Pedagogia 2007	124
Quadro 9 – Síntese da Matriz Unificada do Curso de Pedagogia 2009	127
Quadro 10 – Objetivo Geral PPC (2009)	132
Quadro 11 – Objetivos Específicos PPC (2009)	133
Quadro 12 – Perfil do egresso PPC (2009)	136
Quadro 13 – Grupos de Docentes	154
Quadro 14 – Titulação x Contrato	156
Quadro 15 – Unificação x Não unificação	157
Quadro 16 – Período x Anual	162
Quadro 17 – Participação docente na elaboração do PPP	164
Quadro 18 – Prática de monitoria	166
Quadro 19 – Princípio da interdisciplinaridade	169
Quadro 20 – Aprofundamento teórico	171
Quadro 21 – As AEA	174
Quadro 22 – Estágio Supervisionado	175
Quadro 23 – Possíveis Disciplinas	177

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Matriz Curricular da UnUCSEH de 1990 – Supervisão Escolar nas Escolas de Ensino Médio e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Anexo 2 – Matriz Curricular da UnU de Campos Belos de 1999 – Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar

Anexo 3 – Matriz Curricular da UnU de São Luís de Montes Belos de 1993 – Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar de 1º e 2º Graus

Anexo 4 - Matriz Curricular da UnU de São Luís de Montes Belos de 1993 – Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau

Anexo 5 - Matriz Curricular da UnU de São Luís de Montes Belos de 1996 – Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau

Anexo 6 - Matriz Curricular da UnU de São Luís de Montes Belos de 1996 – Administração Escolar de 1º e 2º Graus e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau

Anexo 7 - Matriz Curricular da UnU de São Luís de Montes Belos de 2002 – Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio

Anexo 8 – Matriz Unificada Anual de 2004 – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão dos Processos Educacionais

Anexo 9 – Matriz Unificada de 2004/2005 – Docência nos Anos Iniciais e no Ensino Fundamental e Gestão Educacional

Anexo 10 – Matriz Unificada de 2007

Anexo 11 – Matriz Unificada de 2009

Anexo 12 – Lei de criação da UEG

Anexo 13 – Resolução CNE/CP n. 01/2006

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário aplicado aos docentes da UnUCSEH

Apêndice 2 – Questionário aplicado aos docentes da UnU de Campos Belos

Apêndice 3 – Questionário aplicado aos docentes da UnU de São Luís de Montes Belos

LISTA DE SIGLAS

AEA – Atividade de Enriquecimento e Aprofundamento
AMES – Associação Montebelense de Ensino Superior
CAAI – Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional
CAU – Conselho Acadêmico da Unidade
CEE - Conselho Estadual de Educação
CET – Ciências Exatas e Tecnológicas
CHL – Ciências Humanas e Letras
CIEAA – Centro Integrado de Estudos África América
CNE – Conselho Nacional de Educação
CsA – Conselho Acadêmico
CSE – Ciências Sócio-Econômicas
CsU – Conselho Universitário
DAIA – Distrito AgroIndustrial de Anápolis
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia
DEMEC - Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás
DINTER – Doutorado Interinstitucional
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENAPE – Encontro dos Acadêmicos de Pedagogia
FACAL – Faculdade de Ciências Agrárias e Letras
FACEA – Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FECIL-BELOS - Faculdade de Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos
FMB – Faculdade Montes Belos
GO - Goiás
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério de Educação
MIELT – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

NAI – Núcleo de Avaliação Institucional
PBIC – Programa de Bolsa de Iniciação Científica
PBO – Pesquisa Bibliográfica Orientada
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLPP – Programa de Licenciatura Parcelada em Pedagogia
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político Pedagógico
PrE – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PrG – Pró-Reitoria de Graduação
PrP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PrPGF - Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças
PUC GOIÁS – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PVIC – Programa Voluntário de Iniciação Científica
RADOCC - Relatório de Atividade Docente
SECTEC – Secretaria de Ciência e Tecnologia
TC – Trabalho de Curso
TECCER – Territórios e Expressões Culturais do Cerrado
TO - Tocantins
UCG – Universidade Católica de Goiás
UEE – União Estadual dos Estudantes
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIANA – Universidade Estadual de Anápolis
UnU – Unidade Universitária
UnUCET – Unidade Universitária Ciências Exatas e Tecnológicas
UnUCSEH – Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. HISTORICIDADE E CONCEPÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA 23	
1.1 O CURSO DE PEDAGOGIA: história revisitada	23
1.2 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: do legal ao ideal	40
CAPÍTULO 2. CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS NO CURRÍCULO E OS PROJETOS INSTITUCIONAIS	58
2.1 O CURRÍCULO E SUAS TENDÊNCIAS	58
2.2 OS PROJETOS INSTITUCIONAIS EM FOCO.....	66
2.3 AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES NOS PROJETOS INSTITUCIONAIS	73
CAPÍTULO 3. CONHECENDO UMA UNIVERSIDADE <i>MULTICAMPI</i> E INTERIORIZADA	84
3.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: da utopia à realidade.....	85
3.2 UEG: dimensionando o campo investigado.....	91
UnU de Anápolis (UnUCSEH).....	91
UnU de Campos Belos.....	94
UnU de São Luís de Montes Belos.....	95
3.2 A ESPECIFICIDADE DO CAMPO EMPÍRICO: uma análise das matrizes curriculares do Curso de Pedagogia.....	96
UnU de Anápolis (UnUCSEH).....	97
UnU de Campos Belos.....	100
UnU de São Luís de Montes Belos.....	103
CAPÍTULO 4. CONHECENDO A MATRIZ UNIFICADA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG	113
4.1 A MATRIZ UNIFICADA: engessamento ou flexibilidade?	114
CAPÍTULO 5. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG NA VISÃO DE SEUS SUJEITOS	143
5.1 MATRIZ CURRICULAR NA BERLINDA DOS COLEGIADOS: a visão dos sujeitos	144
UnU de Anápolis (UnUCSEH).....	144
UnU de Campos Belos.....	149
UnU de São Luís de Montes Belos.....	151
5.2 O QUE REVELAM OS SUJEITOS DA PESQUISA A RESPEITO DOS COMPONENTES CURRICULARES	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	201
DOCUMENTOS OFICIAIS	211
APÊNDICES	215
ANEXOS	219

INTRODUÇÃO

A escolha da temática desta dissertação foi estimulada por um recorte teórico, transformado em objeto de uma monografia de final de curso, orientada pela autora deste trabalho, em 2009, que enfocou as reivindicações de entidades goianas para a criação de uma universidade *multicampi* e interiorizada. A União Estadual dos Estudantes (UEE) liderou esse movimento pela criação desta universidade.

As universidades que existiam no Estado, à época, eram a Federal de Goiás (UFG) e a Católica de Goiás (UCG), hoje Pontifícia Universidade Católica (PUC Goiás), localizadas na capital, Goiânia. Também existia a recém criada Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), 28 autarquias¹ com estatuto de faculdades isoladas mantidas pelo poder público e as instituições de ensino superior (IES) privadas, que se instalaram por meio de uma expansão desordenada, após a Reforma Universitária de 1968, imposta pela ditadura militar.

Visando a atender as reivindicações estudantis e da população em geral, o governo passou a desenvolver políticas de expansão do ensino superior público em várias regiões do Estado, uma vez que transformou a Universidade Estadual de Anápolis e 28 autarquias em Universidade Estadual de Goiás (UEG), mediante a Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, que vinculou organicamente a UEG à Secretaria Estadual de Educação. Com o Decreto n. 5.158/1999 a UEG se vinculou à Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC).

A UEG foi estruturada com o objetivo de atender às demandas da sociedade goiana. Uma delas era assegurar aos estudantes o direito de acesso e permanência bem sucedida na educação superior pública e gratuita, sem deslocarem-se para a capital do Estado. A outra

¹ 1- Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO) 2- Faculdade de Filosofia Cora Coralina 3- Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis 4- Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu 5- Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira de Pires do Rio 6- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga 7- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás 8- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos 9- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia 10- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis, 11- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá, 12- Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad de Formosa 13- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos 14- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara 15- Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas 16- Faculdade Estadual Rio das Pedras de Itaberá 17- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu 18- Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício 19- Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Itaberá 20- Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia 21- Faculdade Estadual de Direito de Itapaci 22- Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá 23- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse 24- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia 25- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás 26- Faculdade Dom Alano Maria Du Noday 27- Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia 28- Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia (UEG, 2013).

demanda trata-se de expansão de uma instituição de nível superior pública como fator de desenvolvimento do interior Estado de Goiás.

No primeiro ano de funcionamento da UEG, a Assembleia Estatuinte elaborou o Estatuto e o Regimento Geral da UEG, mediante trabalhos pautados na mobilização e participação dos seus diversos segmentos². O Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG (PDI) (2001-2004) conduziu mudanças fundamentais na tentativa de atender às novas exigências feitas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Conselho Estadual de Goiás (CEE/GO). A UEG está também vinculada a este órgão colegiado estadual.

A UEG, no ano de 2003, com base nos dados do Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP, 2004), foi considerada a oitava maior universidade pública, levando em conta o número de matrículas. Também foi considerada a “segunda maior entre as universidades estaduais, configurando-se em um arranjo espacial que abrange todo o Estado de Goiás”, segundo a Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional (CAAI, 2005, p. 32).

Em 2003, a Pró-Reitoria de Graduação da UEG (PrG) iniciou as discussões para mudanças na matriz curricular do curso de Pedagogia, com o propósito de unificação das matrizes curriculares vigentes. A PrG iniciou também o processo de unificação das matrizes em todos os seus cursos, visto que a fase de renovação de credenciamento da Universidade exigia mudanças e adaptações. A unificação das matrizes do Curso de Pedagogia da UEG foi realizada com o propósito de dar unidade à diversidade de matrizes dos 14 Cursos ministrados nas UnUs. O principal problema, segundo as secretárias informantes, seria resolvido. Tratava-se exclusivamente de facilitar a transferência do aluno de uma para outra UnU. Como mencionado são 14 UnUs que ministram o Curso de Pedagogia sediadas nos municípios do Estado: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Jussara, Jaraguá, Luziânia, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu. Delimitou-se o estudo em três Unidades Universitárias UnU de Anápolis, UnU de Campos Belos e UnU de São Luís de Montes Belos.

Como instituição *multicampi* e interiorizada, a UEG tem presença em vários municípios do Estado. Conta na atualidade com 42 Unidades Universitárias, conforme dados da Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI, 2010). A UEG é uma instituição territorialmente descentralizada, o que pode facilitar o acesso e a permanência

² Maiores detalhes podem ser vistos no Programa de Avaliação Institucional da UEG (BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M. F.; BRITO, W. A.(2005).

com sucesso dos universitários, em cumprimento a uma das funções precípua determinadas pelo seu estatuto – ser interiorizada. A sede da reitoria e de toda a administração centralizada localiza-se no interior, em Anápolis (GO), é a segunda maior cidade do Estado, distante 45 Km da Capital.

Houve ao longo dos primeiros anos de criação da UEG, de 1999 a 2002, um crescimento de Unidades e Pólos espalhados pelo Estado de Goiás. A preocupação estava em atender a interiorização regional e ao conhecimento, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2010):

A UEG nasceu e está sendo estruturada como prioridade no Estado, ou seja, é uma das políticas para o desenvolvimento do Estado. Desse modo, a garantia da educação superior, mantida pelo poder público estadual, objetiva responder às demandas da sociedade goiana, por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão (PDI, 2010, p. 13).

Pesquisar a UEG e o seu Curso de Pedagogia, nas UnUs de Anápolis, de Campos Belos e de São Luís de Montes Belos deve-se ao fato de a pesquisadora ser formada em Pedagogia na UnU de São Luís de Montes Belos (1996-1999), época em que buscou analisar a matriz curricular. Neste sentido, foi tomada por várias inquietações: currículo fragmentado, desvinculação teoria e prática; ausência de pesquisa e de práticas de extensão e monitoria; desarticulação do estágio supervisionado com a realidade e outras questões.

Acompanhou algumas mudanças na matriz curricular como estudante e, logo após, ingressou como docente e coordenadora do curso de Pedagogia na própria UnU em que se formou, desde 2002. As indagações se acentuaram e busca algumas alternativas neste momento, elaborando esta dissertação.

Na UnU de São Luís de Montes Belos, foi além de docente, pesquisadora e investigou a formação docente na graduação da UEG pelo curso de Pedagogia desde 2004. Realizou pesquisas entre os anos de 2004 a 2007, discutindo como os docentes trabalhavam a interdisciplinaridade no currículo de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos. De 2009 a 2011 as pesquisas enfocaram análises acerca da interdisciplinaridade na Educação Básica para averiguar se a formação de professores influenciam as práticas pedagógicas do docente em exercício profissional. Mediante essas investigações foi possível notar que os conhecimentos e práticas adquiridos, durante o curso na UnU de São Luís de Montes Belos têm reflexos na prática pedagógica na Educação Básica.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, também foi coordenadora do curso de Pedagogia por três gestões, sendo duas consecutivas. Acompanhou as discussões sobre a unificação da matriz curricular de Pedagogia da UEG, que entrou em vigor em 2004, os debates para sua adaptação em 2005 e as mudanças para 2007 e 2009. Mais inquietudes se manifestavam.

Além desse motivo, a escolha dos *loci* caracteriza-se por uma amostra intencional, em particular devido à localização geográfica e certas especificidades, pois a UnUCSEH de Anápolis, localizada na região central do Estado, foi criada como Faculdade e se tornou Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) antes de ser transformada em UEG, tendo entre seus Cursos o de Pedagogia. A UnU de Campos Belos, situada na região nordeste, foi criada após a criação da UEG e teve como primeiro Curso em funcionamento o de Pedagogia. A UnU de São Luís de Montes Belos está na região sudoeste de Estado, foi criada como Faculdade com Curso de Pedagogia e depois foi incorporada à UEG, na condição de Unidade Universitária.

Atualmente, a pesquisadora está afastada da UnU de São Luís de Montes Belos e exerce o cargo de Gerente de Extensão da UEG, na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Esta foi mais uma oportunidade para os questionamentos se intensificarem.

Antes de 2004, cada UnU organizava seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua matriz curricular visando atender as necessidades socioculturais da região pois, se reconhece o currículo como reflexo da cultura, da política e da ideologia da sociedade. Uma unificação pode ser marcada por pontos positivos e negativos. A pesquisa justifica-se ainda pelo fato das contribuições que pode trazer sobre a unificação do PPP do Curso de Pedagogia com a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) vigente, visto que 2013 é o ano em que haverá uma reflexão sobre a matriz curricular unificada de 2009, conforme alegaram as secretárias das UnUs *loci*.

Desde sua criação, a UEG adotou diversas matrizes curriculares no Curso de Pedagogia, a tal ponto de ser implementada a unificação em 2004, em consonância com a política da Pró-Reitoria de Graduação. O currículo passou a ser único em todas as UnUs. Depois de oito anos de unificação se faz necessário um (re)pensar sobre a unificação da matriz curricular.

Teóricos da educação, como Veiga (1995, 1998) apontam que o PPP deve ser refletido e construído por seus “atores” e por consequência da elaboração do PPP, seja

elaborada a matriz curricular. No caso do Curso de Pedagogia da UEG verifica-se que o processo foi inverso. Em 2004 primeiro elaborou-se a matriz curricular e só depois o PPP. Salienta-se que autores como Veiga (1995, 1998) discutem o PPP e essa será a concepção adotada para o presente trabalho, mesmo que o projeto da UEG de 2009, se apresente como PPC pois, reconhece-se a influência também do aspecto político na concepção de um projeto de Curso. Mediante essa explanação, revigora-se a importância do estudo do PPP de Pedagogia da UEG, entre 2000 e 2010, com ênfase no seu processo e desenvolvimento de unificação da matriz curricular.

A análise do PPC vigente e das matrizes curriculares do Curso de Pedagogia anterior e em decorrência do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia – DCNP (2005-2006) possibilita alguns questionamentos. O problema da investigação abrange estudos e análises acerca do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da UEG, antes e após a unificação da matriz curricular com base nos documentos legais, portanto, o problema é assim enunciado: “Que fragilidades e potencialidades decorrem do processo e desenvolvimento da unificação curricular no Curso de Pedagogia da UEG, nas UnUs de Anápolis (UnUCSEH), Campos Belos e São Luís de Montes Belos, perante os documentos legais?”.

Questiona-se a configuração da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEG revista em 2009, levando em conta as DCNP, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 05, de 13 de dezembro, de 2005 e Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio, de 2006 e seu processo de unificação.

O questionamento é justificado pelo motivo da UEG ser uma Universidade interiorizada em um Estado com 340.086 Km², com grande diversidade econômica e cultural. O Estado de Goiás, tem como limites ao norte o Estado do Tocantins, ao sul Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, a leste Bahia e Minas Gerais e a oeste Mato Grosso. Possui 246 municípios e 6.080.588 habitantes (IBGE, 2010). Isso pode gerar ampla diversidade de cultura e necessidades. Assim, uma unificação de currículo pode suscitar aspectos positivos e negativos. Identificar tais aspectos e analisá-los justifica a delimitação do objeto de pesquisa, a escolha do tema e o problema desta investigação.

A pesquisa torna-se relevante pelo fato de a UEG apresentar características próprias pela amplitude materializada em 42 Unidades Universitárias e 14 Pólos. A relevância recai na interiorização e na regionalidade das UnUs de Anápolis, Campos Belos e São Luís de Montes

Belos, visto que se localizam respectivamente na região central, nordeste e sudoeste do Estado.

O objetivo geral consiste em analisar o currículo do Curso de Pedagogia da UEG, nas UnUs de Anápolis (UnUCSEH), Campos Belos e São Luís de Montes Belos, com base nas diretrizes curriculares nacionais vigentes, antes e depois da unificação curricular.

Os objetivos específicos se estruturam em:

- Revisitar a história do Curso de Pedagogia, com ênfase nos diplomas legais, analisando especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais.
- Desenvolver estudos sobre currículo, com vista a reconhecer tendências curriculares e projetos institucionais.
- Reconstituir a história da UEG e das Unidades Universitárias de Anápolis, de Campos Belos e de São Luís de Montes Belos.
- Analisar as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia nas UnUs pesquisadas antes e depois da unificação.
- Aprofundar estudos no PPC de 2009 nas UnUs pesquisadas mediante a Resolução vigente em consonância com a matriz unificada.

Os eixos norteadores do referencial teórico são: a) conceituação de currículo e das teorias de currículo com base sobretudo em estudos de Goodson (1995), Pacheco (1996) e Sacristán (2008); b) estudos acerca dos elementos essenciais do Projeto Político Pedagógico de Curso na Universidade embasando-se em Veiga (1995, 1998), Cavagnari (1998) e nos documentos legais como PDI (2010) e PPI (2011); c) historicização do Curso de Pedagogia no Brasil, em Goiás e na UEG tendo como aporte teórico Brzezinski (1987, 1996, 2011a, 2011c) e Silva (2006); d) Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia.

Quanto ao método de investigação reporta-se a Chauí (1994, p. 354) que descreve que “[...] *methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa [...]”. O método norteador da pesquisa é o materialismo histórico dialético. As categoria de análise foram: gestão curricular, prática pedagógica, estágio supervisionado e interdisciplinaridade como componentes do currículo do Curso de Pedagogia da UEG e que foram privilegiadas nos instrumentos de coleta de dados.

Para Brzezinski (2005) o método materialismo histórico-dialético é propício para as pesquisas no campo da educação, considerando que apresenta aspectos primordiais como:

- transforma o conhecimento estático em processo e articula sujeito e objeto da pesquisa;
- permite compreender melhor a dinâmica histórica e a prática social, privilegiando os fenômenos da transição histórica;
- reconhece o conjunto de propriedades da qualidade do objeto pesquisado pela lei da transformação da quantidade em qualidade, e vice-versa;
- entende que a realidade social é complexa, dinâmica, conflituosa, contraditória e não pode ser formalizada em partes estáticas;
- aponta como indispensáveis a concepção de identidade dos contrários, a visão de totalidade, a superação desses contrários e a qualidade para analisar a realidade social;
- exige do pesquisador esgueirar-se pela complexidade do objeto, pois se refere a um processo profundo que desnuda o real, fugindo da análise de superfície, da aparência;
- requer permanente estado de alerta do sujeito investigador contra o simples, o estático, o fechado, o pronto, o concluído (BRZEZINSKI, 2005, p. 120)

Para Triviños (1987) existe um procedimento que viabiliza a pesquisa pelo materialismo histórico dialético nas pesquisas qualitativas, que se apresenta em três etapas, quais sejam: a) contemplação viva do fenômeno, momento em que “realizam-se as primeiras reuniões de materiais, de informações, fundamentalmente através de observações e análises de documentos [...]”; b) análise do fenômeno, quando “estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço. [...]. Elaboram-se e aplicam-se diferentes instrumentos para reunir informações (questionários, entrevistas, observações, etc)” e; c) a realidade concreta do fenômeno, quando é possível “estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente, etc” (TRIVIÑOS, 1987, p. 74).

Brzezinski (2005, p. 119) assevera ainda que “o método materialista histórico-dialético permite apreender o movimento do real, a dinâmica interna dos elementos negados pelo seu contrário que, por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma seqüência de afirmação, negação e superação”. Nessa concepção se alicerçam as análises dessa dissertação para a compreensão do processo e desenvolvimento de unificação das matrizes curriculares e quiçá do PPP do Curso de Pedagogia da UEG, entre afirmações, negações e superações, faz sentido mediante o contexto histórico em que se insere.

A metodologia é qualitativa, na modalidade de estudo de caso múltiplos ou estudos multicaseos ou estudo de caso coletivo, associada à análise documental, observação em reuniões de Colegiado, conversas informais, aqui reconhecidas como relatos espontâneos e questionários.

O estudo de caso busca retratar a realidade de forma concreta, usando uma variedade de fontes de informação. No estudo de caso o objeto deve ser tratado como único em sua

singularidade, apesar de serem três Unidades Universitárias em análise. Sua singularidade deve-se ao fato de serem multidimensional e historicamente situadas em seu tempo e espaço. Muitos pesquisadores equivocam-se ao deduzirem que o estudo de caso é um tipo de pesquisa fácil, por tratar de uma unidade ou um caso.

Para Alves-Mazzotti (2006), uma das razões para optar pelo estudo de caso é quando o objeto é extremo ou único. A justificativa para a escolha do estudo de caso deve-se ao seu objeto – o currículo do Curso de Pedagogia da UEG - por ser único no estado de Goiás com características peculiares de interiorização e unificação das matrizes e destarte do Projeto Político Pedagógico. Alves-Mazzotti (2006, p. 3) explica que nos estudos de casos múltiplos “vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo”.

Os estudos múltiplos são explicados por Triviños (1987, p.136) como “sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações etc”. Já o estudo de caso coletivo para Chizzotti (2006, p. 137) “significa estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma coleção mais ampla de casos conexos”.

Os documentos serão investigados com a finalidade de verificar as tendências e as mudanças na organização curricular do Curso de Pedagogia nos *loci*. Cellard (2008) enfatiza que análise documental oferece condições de observar a maturação de grupos, conceitos ou práticas. O trabalho do pesquisador deve ser muito cuidadoso levando em conta que os documentos ainda não receberam nenhum tratamento científico, e por isso deve desconfiar das armadilhas que podem influenciar na análise de seu *corpus* documental.

A pesquisa qualitativa, com observação participante, é apresentada por Bogdan e Biklen (1994, p. 16) como aquela que “[...] o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. Nessa concepção se delineiam as observações. Visa estabelecer uma relação entre o sujeito investigado e o sujeito investigador, com os cuidados teóricos e éticos da objetividade na análise dos dados. Para Brzezinski (2005, p. 127), “a observação participante - vem sendo utilizada na investigação para complementar a análise documental, pois permite ao investigador o contato com o ambiente natural”.

Apesar da pesquisadora fazer parte da pesquisa, como integrante do Colegiado de uma das UnUs investigadas, a pesquisa não se caracteriza por pesquisa-ação e sim, como observação participante. Para Brandão (1987), a observação participante é aquela em que o pesquisador ao se inserir no processo participando das atividades do grupo, seja com maior ou menor intensidade, não se confunde como membro do grupo pesquisado pois, tem claro que seu papel é apenas de observador. O autor ainda apresenta que o pesquisador, por escolha metodológica, pode deixar passar-se por membro do grupo, tendo em vista o melhor para a pesquisa. Por esse motivo em determinados momentos a pesquisadora interage com os

Conversas informais ou relatos espontâneos também foram usados como procedimentos de coleta de dados. O objetivo foi deixar os participantes da pesquisa à vontade para conversarem sobre o assunto com a pesquisadora. As conversas informais foram realizadas com um gestor, seis docentes e duas secretárias. Houve esclarecimentos da pesquisadora como participante das conversas informais. Os questionários foram aplicados objetivando respostas mais delimitadas de um número maior de participantes, totalizando 28 docentes. A intenção era alcançar uma amostra mais significativa para conhecer o posicionamento dos docentes sobre as matrizes curriculares diversificadas e unificadas. A amostra foi escolhida intencionalmente para a aplicação dos questionários: os sujeitos do Curso de Pedagogia da UEG nas UnUs *loci*.

Esta dissertação estrutura-se em cinco capítulos. No primeiro explicita-se a história do Curso de Pedagogia, os dispositivos legais vigentes no Brasil e a identidade do pedagogo discutida por meio do conceito “*unitas multiplex*”, concepção cunhada por Brzezinski (2011a) para identificar a tripla formação do pedagogo no curso de graduação; ser professor, ser pesquisador, ser gestor educacional, em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2005-2006). No segundo constam conceitos e tendências do currículo do Curso de Pedagogia e a abordagem conceitual, descritores e fragilidades do PPP aliados ao PDI, PPI e PPC. O terceiro capítulo consiste da história revisitada da origem à atualidade da UEG e das UnUs *loci*. Faz parte do quarto capítulo a análise das matrizes antes da unificação, das matrizes unificadas de 2004/2005, 2007 e 2009 e do atual PPC de Pedagogia das UnUs. O quinto capítulo apresenta a visão dos sujeitos sobre o PPC do Curso de Pedagogia vigente e das matrizes curriculares identificadas nas análises.

Espera-se com esta investigação contribuir para aprofundamento de estudos acerca do Curso de Pedagogia na UEG e subsidiar estudos e possíveis mudanças, em especial, na UnUCSEH de Anápolis, UnU de Campos Belos e de São Luís de Montes Belos.

CAPÍTULO 1

HISTORICIDADE E CONCEPÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Como o problema desta investigação abrange os estudos e análises acerca do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da UEG, antes e após a unificação da Matriz Curricular, com o propósito de identificar aspectos positivos e negativos da unificação curricular, é necessário conhecer a origem do Curso de Pedagogia, o que remete à revisita ao Curso Normal de Ensino Médio. É necessário também chegar à compreensão das concepções de identidades do Curso de Pedagogia, tomando como ponto de partida o “padrão federal” de 1939. Ainda o objetivo da pesquisa requer exames nos Pareceres 251/1962 e 252/1969, sobretudo pelo Parecer CNE/CP n. 05/2005 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2006. As identidades do pedagogo ao longo do desenvolvimento do Curso de Pedagogia determinadas pela legislação têm impacto no Curso de Pedagogia da UEG e, por isso, é importante discutir a identidade atual que vem se delineando identificada pela concepção de Brzezinski (2011a): pedagogo com identidade “*unitas multiplex*”.

1.1 O CURSO DE PEDAGOGIA: história revisitada

Os estudos acerca do Curso de Pedagogia no Brasil, nesta dissertação se iniciam por uma revisita a história da educação brasileira, considerando os sujeitos de ordem educacional, econômica, política, cultural, religiosa, dentre outras.

Os autores que dão suporte teórico à revisita são Brzezinski (1996), Silva (1999), Tanuri (2000) e outros. Parte-se, então, da historicidade da Escola Normal para a história do desenvolvimento do Curso de Pedagogia. É importante assentar-se na análise documental da

legislação a respeito do Curso de Pedagogia e na concepção de identidade do profissional egresso do curso. A identidade do pedagogo é foco de discussões até a presente data, pelo fato de que existem diversas abordagens que discutem o perfil desse profissional.

Romanelli (1999) descreve que data de 1835 a institucionalização da Escola Normal do Distrito Federal, em Niterói. De acordo com Silveira (2005) foram criadas na Bahia e no Pará, em 1839, e em São Paulo, em 1846.

Antes mesmo da institucionalização da primeira Escola Normal, afirma a autora que já havia uma preocupação com a formação dos profissionais da educação. A criação da primeira Escola Normal formadora de professores e professoras, data do Império brasileiro, em 1892, como assevera Brzezinski (1996).

A autora também afirma que a Escola Normal em Goiás é marcada por traços tradicionais assim como toda educação brasileira. A herança da educação elitista e pouco democrática era fortemente percebida no início da república, como assegura Brzezinski (1987):

Em Goiás, também configura-se análogo quadro da prática escolar. O tipo de ensino baseado na pedagogia tradicional marcava o currículo da escola de formação de professores, não diferente das outras Escolas Normais do Império e da Primeira República. Os currículos se compunham de disciplinas de cultura geral, acrescentadas a elas de forma superposta e apêndicula, duas de caráter pedagógico - Pedagogia e Metodologia – mais a prática de ensino. Havia, então, no final do curso uma Pedagogia divorciada dos conteúdos, evidenciando a dicotomia entre teoria e prática (BRZEZINSKI, 1987, p. 46).

Em Goiás, surge a Escola Normal Oficial, como um apêndice do Liceu de Goiás. Foi criada em 1892 e instalada em 1983, de acordo com Brzezinski (1987, p. 107) que assevera que o Liceu de Goiás destinava-se “a habilitar indivíduos de ambos os sexos na teoria e prática do magistério primário”. Esse curso tinha a duração de três anos.

Em âmbito nacional, em 1896, conforme a autora, foi criado o Pedagogium por Benjamim Constant, “constituindo-se o primeiro centro de aperfeiçoamento de magistério” (BRZEZINSKI, 1987, p. 21). Parece que os primórdios do Curso de Pedagogia encontravam-se nesta instituição.

Data de 1929 a “autonomização da Escola Normal”, influenciado pelo movimento escolanovista (BRZEZINSKI, 1987, p.111). Mas, as aulas continuariam anexas ao Liceu. Então, o que mudou? Novos métodos foram introduzidos por influência da Escola Nova. Na

verdade, após a 2ª guerra mundial, demonstrou um crescimento significativo de matrículas e a necessidade de expansão do Ensino Normal, influenciado pelo processo de industrialização pelo qual o Brasil passava, segundo Romanelli (1999).

Durante a década de 1920 a 1930, intelectuais de várias áreas contestavam as questões políticas, econômicas, educacionais, entre outras. A década de 1920 foi considerada como a década do debate de ideias dos intelectuais adeptos da Escola Nova. O ideário desta tendência educacional foi elaborado e difundido pelo norte-americano John Dewey e seu maior articulador no Brasil foi Anísio Teixeira.

Os princípios da Escola Nova embasavam-se na revisão do ensino tradicional, aproximando-se da tendência crítica que será apresentada no segundo capítulo, onde o currículo deve prever atividades que valorizem a construção do conhecimento pelo aluno, tendo o professor como mediador desse processo, amparado por um currículo flexível e não engessado. Segundo Tanuri (2000, p. 72)

o movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor, ensino ativo em oposição a um criticado 'verbalismo' da escola tradicional (TANURI, 2000, p. 72).

É perceptível que os ideais da Escola Nova estão atuais, pois, o almejado, entre as décadas de 1920 a 1930, continua sendo idealizado no período vigente. A concepção da Escola Nova, de acordo Brzezinski (1996), revelou-se como modernização da educação e do ensino. Brzezinski (1987) assevera que na década de 1920 setores interessados debateram várias temáticas, entre eles a educação.

A década de 20 – precursora dos tumultuados anos 30. [...] houve um redimensionamento dos problemas educacionais ocasionado por influência dos novos ideais pedagógicos, assentados no ideário liberal. Este redimensionamento estava, evidentemente, refletindo as transformações que se esperava nos setores econômico, social e político brasileiros [...] (BRZEZINSKI, 1987, p. 51).

Foi nessa década tumultuada que a primeira universidade brasileira federal foi instituída pelo Decreto n. 4.343 de 1920, como assevera Brzezinski (1996):

O prescrito em 1915 materializou-se em 1920, quando o Decreto n. 4.343 instituiu a Universidade do Rio de Janeiro. Essa universidade foi constituída pela superposição de uma reitoria às três escolas já existentes – Faculdade de Medicina, Escola Politécnica e Faculdade de Direito. Criada por força de um decreto federal, é considerada a primeira universidade brasileira, tendo em vista que as anteriores eram de iniciativa estadual (BRZEZINSKI, 1996, p. 24)

Assim como a primeira universidade federal surgiu da transformação de faculdades ou escolas já existentes, também na atualidade esse processo continua acontecendo como, por exemplo, o surgimento da Universidade Estadual de Goiás (UEG), que será apresentado posteriormente.

Ao retomar o período histórico, observa-se que, como a década de 1920, a Revolução de 1930³ também influenciou mudanças substanciais no país. Provocou mudanças políticas e educacionais, como a criação do Ministério da Educação em 1931. Na segunda república (1930-1945), a década de 1930, provavelmente, foi o período de início de organização do sistema educacional brasileiro.

Silveira (2005, p. 38) esclarece: “Nessa época, a educação no país não era organizada em um sistema nacional”. Esse fato dificultava a idealização de uma escola única e pública. Com a criação do Ministério da Educação, tendo Francisco Campos como Ministro, realizou-se a primeira reforma educacional no Brasil, o que promoveu a abertura para a educação pública.

Em 1931, foi fundado o curso de aperfeiçoamento vinculado à Escola Normal no Rio de Janeiro. Posteriormente, transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo. Brzezinski (1996, p. 215) aborda essa questão e esclarece: “Da ampliação dos objetivos do curso de aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico, transformado em Instituto de Educação, em 1933, originou-se a Escola de Professores do instituto. Essa escola foi incorporada à Universidade de São Paulo[...]”.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação sistematizado por Fernando de Azevedo e assinado por 24 educadores de todo país. O Manifesto (1932, p. 36) ofereceu indícios para a institucionalização de um sistema de ensino nacional, porque “contra ou a

³ “A Revolução de 1930 é apresentada tradicionalmente como marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil” (BRZEZINSKI, 1996, p. 18). Esta Revolução foi o momento de ruptura com a política do Café-com-Leite que predominou na primeira república. Significou o início de uma política democrática populista, segundo Aranha (1996).

favor, todo o mundo se agitou.” Na concepção de Romanelli (1999, p. 151) as lutas ideológicas do Manifesto “tiveram consequências práticas na elaboração do texto das Constituições de 1934 e de 1937”.

Quanto à Universidade, os pioneiros criticavam as faculdades existentes, alegando que universidades devem visar a investigações científicas, e ser gratuitas, formando pesquisadores nos mais diversos ramos do conhecimento. O Manifesto (1932, p. 56) revela que a pesquisa é o “‘sistema nervoso da universidade’, que estimula e domina qualquer outra função [...]”. O documento frisa que a organização das universidades brasileiras é tão ou mais urgente que todo o ensino brasileiro e ressalta a importância de o professorado de todos os graus serem formados na universidade, devido ao exercício de uma profissão de mais alta importância.

No Manifesto (1932), os intelectuais declaram que:

a formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional [...] (MANIFESTO, 1932, p. 59).

Na concepção de Brzezinski, Carneiro e Brito (2004), como já mencionado, o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 marca o início da profissionalização docente no Brasil, pois o Manifesto foi o divisor de águas na educação brasileira, visto que nenhuma manifestação anterior ao Manifesto gerou possibilidades de mudança como ele. Assim, a educação brasileira era uma antes do Manifesto e outra depois dele.

Uma tendência, que vigorou entre a década de 1930 e 1940, apresentada por Tanuri (2000) foi o movimento ruralista, que defendia a criação de escolas normais rurais com o intuito de formar professores para o ensino rural. A primeira escola normal rural foi instalada, no ano de 1934, em Juazeiro, Ceará.

Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vista à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de 'escolas normais rurais', cuja denominação expressava não apenas a localização de escolas em zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural (TANURI, 2000, p. 75).

No ano de 1935, foi inaugurada por Anísio Teixeira na Universidade do Distrito Federal (UDF), uma escola de formação que tinha por princípio formar todos os professores na Universidade, para atuar em qualquer nível da educação brasileira. Este princípio oferece suporte para a concepção de escola única, preconizada por Teixeira. Brzezinski (1996, p. 216) recupera em Chagas (1992) a decisão política dos escolanovistas de formarem, em nível superior, o professor do ensino “primário” (termo usado na época). Na Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, concebida como Escola Única por Anísio Teixeira “encontra-se a identidade do curso de pedagogia, a qual tinha, entre seus objetivos, o de formar professores ‘primários’ em nível superior”.

A concepção da Escola Única formaria não somente os professores primários como todos os professores seguindo as diretrizes da Escola Nova. Mas, a Universidade do Distrito Federal teve curta duração, pois em 1937, como assevera Brzezinski (1987, p. 79) houve “a reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro como Universidade do Brasil, foi incluída em seu plano a Faculdade Nacional de Educação ao lado da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras”.

O Curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por ocasião da organização da Faculdade de Filosofia, da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939.

Anísio Teixeira propõe a criação da Escola de Professores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal. Foi a primeira escola de professores em nível universitário; entretanto, a experiência foi interrompida em 1938. O governo Getúlio Vargas cria em 1937 a Universidade do Brasil que previa uma Faculdade Nacional de Educação que, pelo Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, recebeu, a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia - e mais uma, didática. É a primeira vez que aparece na legislação um curso específico de pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo, também, o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de educação (PIMENTA, 2000, p. 94)

Essa faculdade objetivava formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, segundo do padrão federal, modelo 3+1. Pelo “padrão federal” de organização dos cursos de bacharelado e de licenciatura, o bacharel em Pedagogia era formado em três anos, como Técnico em Educação. Dando continuidade por mais um ano de

estudos de Didática seria licenciado em Pedagogia. Nessa versão, o “padrão federal” ficou conhecido pelos 3 + 1, como assevera Scheibe e Aguiar (1999).

Nesse modelo, as disciplinas de natureza pedagógica, tinham duração prevista de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então, o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, depois de concluído o curso de didática, conferia-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

De acordo com Silva (1999), corroborada por Scheibe e Aguiar (1999) e Tanuri (2000), o Curso de Pedagogia, pelo Decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, ficou estruturado com disciplinas para cada ano. Com base no art. 19 do referido Decreto no primeiro ano o aluno estudaria: Complementos de Matemática, História da filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação. A disciplina de Psicologia Educacional seria estudada nos 1^a, 2^a e 3^a séries. No segundo ano estudaria: Estatística Educacional e Fundamentos Sociológicos da Educação. História da Educação e Administração Escolar seria estudado nas 2^a e 3^a séries. Educação Comparada e Filosofia da Educação seriam estudadas na 3^a série. O curso de Didática, conforme o art. 20 do Decreto, ficou constituído pelas disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Sociológicos da Educação e Fundamentos Biológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras, uma vez que as demais já constavam do seu currículo no bacharelado. Esse modelo de formação caracteriza a tendência tecnicista.

A história do curso de pedagogia, reconstituída nesta obra⁴, evidencia que os educadores nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira buscaram a identidade do profissional formado nesse curso, cuja origem remonta encontra-se na Escola Normal. A partir de 1939, ano da criação remonta do curso de bacharelado com três anos de duração na Universidade Brasileira, o pedagogo passou a ser formado como técnico da educação e identificado, posteriormente, como pedagogo generalista (BRZEZINSKI, 1996, p. 183).

Brzezinski (1996) critica a tendência tecnicista na formação do pedagogo. Para a autora, com essa formação o pedagogo não alcançaria o domínio da base sólida em conhecimentos teóricos exigidos pela profissão. É preciso uma formação crítica e múltipla

⁴ BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

para o pedagogo, conforme apresenta a Resolução CNE/CP n. 01/2006, que já era defendida décadas atrás pelos educadores e pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Ao bacharel em Pedagogia, conforme Silva (2006), caberia cargos de técnico da educação, mas sem um campo de atuação definido, enquanto que ao licenciado sua atribuição era de ministrar aulas no Curso Normal, na época, Escola Normal Secundária. Concluiu-se que a concepção da identidade do pedagogo nessa época, não ficou clara. Mas, pode-se afirmar que a formação tecnicista ficou evidente.

Enfaticamente, Brzezinski (1996, p. 219) afirma que suas “críticas à coerência tecnicista dirigem-se, notadamente, à prática de formação consagrada nos cursos de Pedagogia de especializar sem recorrência aos conhecimentos básicos exigidos do professor”.

Sabe-se que o fato de o Curso de Pedagogia ter sido criado e permanecido com propósito de formação técnica, determinada basicamente pela fragmentação existente na organização curricular do curso e na prática de seus professores, provocou a ruptura entre a teoria e a prática.

Ainda em se tratando da Escola Normal, foi com o Decreto n. 870/1947, que se tornou Instituto de Educação de Goiás que fazia parte do IEG. Segundo Brzezinski (1987, p. 155) o Instituto teve como princípio formar “professores primários qualificados (professores primários do 3º grau), professores de ensino normal, administradores escolares, orientadores, inspetores e técnicos de ensino primário”.

Para alcançar esse objetivo, no Decreto n. 2, de 11 de janeiro de 1960 estavam enumeradas quinze disciplinas constituintes do plano do Curso de Pedagogia, quais sejam: “Português, Sociologia Geral, Sociologia Educacional, Filosofia, Filosofia Educacional, História da Educação, Biologia Educacional, Estatística Educacional, Higiene Escolar, Educação Comparada, Didática Geral, Didática Especial, Administração e Organização Escolar e Orientação Educacional”, como mostra Brzezinski (1997, p. 156).

Paralelo a esses acontecimentos, o embate, entre público e privado, instalado entre os anos de 1945 e 1964, originou o Segundo Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1959. Esse Manifesto mais uma vez sistematizado por Fernando de Azevedo e assinado por 161 signatários. Neste Manifesto (1959, p. 72) lê-se: “com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre esse nível de ensino [...]”.

Foi demonstrado que o Manifesto, de 1932, era um plano de ação pensado para o futuro e, em 1959, tornara-se uma ação emergente para o presente. Analisa-se que o Manifesto de 1959 aparece menos doutrinário, mais realista. Porque expressava

[...] uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decisiva, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressiva que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos (MANIFESTO, 1959, p. 72).

Data dessa época uma organização escolar fraca e arcaica, em todos os níveis de acordo com o Manifesto (1959) e também do ponto de vista cultural e pedagógico. A maioria do professorado em 1959 era leiga, sem salário condizente, com grande responsabilidade, sem condições de formação continuada.

Como a grande defesa do Manifesto era em prol da escola pública, despertou uma luta entre partidários da escola pública e os da escola particular. Os defensores da escola particular visavam a uma liberdade total no ensino. Essa demanda havia percorrido já os caminhos educacionais da Itália e França, como expressada no Manifesto (1959).

Os defensores do Manifesto (1959) firmavam o discurso de que a escola pública, de educação liberal e democrática, e de educação para o trabalho e o desenvolvimento científico, deve ser obrigatoriedade do Estado e para todos os indivíduos em igual proporção.

No Manifesto (1959, p. 75), é afirmado que até o momento “nenhum governo ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações esse problema fundamental”. A luta dos signatários desse Manifesto consistiu em defender as ideias e os ideais para compor o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961, que em 1959 ainda tramitava na Câmara dos Deputados.

Destarte, o Manifesto de 1959 influenciou a promulgação da LDB n. 4.024/1961. A LDB n. 4.024/1961 suscitou movimentos no campo educacional e principalmente em relação aos cursos de formação de professores. Essa lei deu início a certa organicidade da educação brasileira e deflagrou um conjunto de ciclo de reformas, com vista à descentralização da educação. Essa lei trouxe reflexos negativos para o Curso de Pedagogia, pois de acordo com Firmino (2005) “oficializava uma política de desqualificação docente ao determinar que para o exercício do magistério seria necessário somente o registro em órgão competente, concedido mediante exames de suficiência (Art.61)”(FIRMINO, 2005, p.35).

Por consequência da LDB n. 4.024/1961, o Curso de Pedagogia sofreu uma regulamentação por meio do Parecer 251/1962. Esse Parecer, relatado no Conselho Federal de Educação (CFE) por Valnir Chagas, regulamentava o currículo mínimo para o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia.

Segundo o Parecer n. 251/1962, o currículo mínimo era composto por sete disciplinas, sendo cinco matérias básicas – Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As outras duas matérias seriam escolhidas pelas instituições de ensino, mediante o perfil do egresso que desejasse acentuar. Estes estudos foram realizados por Brzezinski (1987), e reafirmados por Firmino (2005) e por Silva (2006).

A aplicação do Parecer n. 251/1962 pretendia superar a dicotomia 3+1, do padrão federal, em que eram cursados concomitantemente bacharelado e licenciatura. O Parecer n. 251/1962, apesar de apresentar um currículo mínimo e estabelecer o tempo de duração do curso de Pedagogia, não conseguiu superar os problemas, visto que a identidade do pedagogo não foi discutida e nem mesmo seu campo de atuação, pois o parecer não fez referência ao local ou campo de atuação do pedagogo, que ora era chamado de “técnico da educação” ora de “especialista de educação” (SILVA, 2006, p. 17).

Na visão de Tanuri (2000, p. 79), no Parecer n. 251/1962 “se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país”. Brzezinski (1996) frisa que o currículo mínimo do curso de Pedagogia era somente de sete matérias para o bacharelado e tinha objetivo de definir a especialidade do profissional.

O currículo mínimo tinha como função manter uma unidade básica como critério de transferências de alunos em todo território nacional. Essa organização curricular, entretanto, veio a provocar a separação entre conteúdo e método. Da forma como estava apresentada, o bacharel formava-se técnico em educação e o licenciado, um generalista. Desse modo, a tendência tecnicista era a base de sustentação do preparo do pedagogo.

Em 1962, o Curso Normal Superior foi extinto. Sobre isso Chagas (1980) discute:

nas províncias, ora se criavam cadeiras de pedagogia anexas aos Liceus, ora se improvisavam escolas ditas normais que em seguida eram extintas, mais tarde reabertas, depois reextintas e novamente reabertas, numa indeterminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias (CHAGAS, 1980, p. 23).

Em 1964, um golpe militar impõe o regime ditatorial que tomou conta do país. Ao longo de 21 anos, o Brasil viveu um período de regime totalitário, sem espaço para a democracia. Ao longo desses anos foram três reformas de leis educacionais, fracionadas, quais sejam: Lei n. 5.540/1968, Lei n. 5.692/1971 e Lei n. 7.044/1982.

A reforma universitária, imposta pela Lei n. 5.540/1968 só foi possível devido aos antecedentes históricos, que exigiam ensino público e laico em todos os níveis para todos os brasileiros, embora até hoje isto não aconteça. Naquele momento, a reforma foi fruto de um Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU), pois os militares pretendiam amenizar os problemas enfrentados pelo ensino superior brasileiro, principalmente a falta de vagas nas universidades públicas. A partir da Lei n. 5.540/1968, a demanda por vagas no 3º grau, nomenclatura da época, foi atendida por uma política de expansão do ensino superior privado. A conjuntura do momento requeria profissionais com o pensamento neoliberal tecnicista. Não se trata aqui de qualidade na formação. O ponto nevrálgico da questão era o acúmulo de conhecimentos para o trabalho industrial, preparando mão de obra qualificada.

Com a Lei n. 5.540/1968, da Reforma do Ensino Superior, foi homologado o Parecer n. 252/1969 que deveria solucionar os problemas apresentados no Parecer anterior. De fato, só reforçou os problemas ou agravou-os. Apesar do pedagogo receber um único diploma – o de licenciado, não ficou clara sua identidade e reforçou a fragmentação do conhecimento, com a exigência do estágio em área específica.

O Parecer de 1969, também relatado por Valnir Chagas visava “à eliminação da dicotomia da Pedagogia entre licenciatura e bacharelado, uma vez que todas as habilitações agora previstas supunham um só diploma – o de licenciado” (FIRMINO, 2005, p. 61). O Parecer n. 252/1969 não tratou de modo preciso a relação entre a teoria e a prática, apresentando apenas a exigência do Estágio nas áreas das habilitações, conforme Silva (2006).

Em conformidade com Silva (2006, p. 22), “em todo país, as dificuldades encontradas pelo pedagogo eram acompanhadas por situações que causavam perplexidade”. As dificuldades e a indefinição de que padecia o Curso de Pedagogia gerou insatisfações nos estudantes e “ganhava corpo a ideia de se reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular” (SILVA, 2006, p. 23).

A concepção deste Parecer apresentou o pedagogo como um graduado fragmentado, pois criou as habilitações. Para Silva (2006) o Parecer n. 252/1969 foi:

apresentado como instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares (SILVA, 2006, p. 26).

O Curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador de “especialistas” em educação. Como assinala Silva (2006, p. 26), “cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”, ao reforçar a tendência tecnicista.

Ao pedagogo habilitado na docência caberia a sala de aula na Escola Normal Secundária, que formaria os professores “primários”. Mas, não caberia a ele ser docente no primário. Impasse instalado visto que quem forma o professor para o magistério primário, poderia ser também professor do magistério primário, como apresenta Silva (2006).

A autora destaca que os licenciados em Pedagogia eram os professores da Escola Normal Secundária que formava professores “primários”, porém, o currículo do curso não contemplava o conteúdo do curso primário. Geralmente, eles aprendiam o conteúdo na prática ou por “encanto”, assim como frisa a autora. Nesse aspecto, os licenciados em Pedagogia deveriam saber fazer o que não tinha aprendido e muito menos vivido.

Tanuri (2000, p. 79) assevera que o Parecer reforçou a Teoria do Capital Humano da tendência tecnicista pois, “dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos Cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas”.

As décadas de 1950 até 1970 foi da expansão do discurso sobre a Teoria do Capital Humano, que valorizava a qualificação técnica da mão de obra. Na atualidade, essa teoria vem se apresentando com uma ressignificação que Frigotto (1989) e Ramos (2002) chamam de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade.

Ao pedagogo formado nas habilitações administração, supervisão, orientação educacional e inspeção, caberia atuar nas escolas, mas fora da sala de aula. Cada habilitação lhe proporcionava um conhecimento restrito, específico. Isso provocou uma imensa fragmentação do saber, por conta do “‘inchaço’ do curso de pedagogia no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados” (SILVA, 2006, p. 45).

O problema agravou-se a ponto de uma escola precisar de vários pedagogos, sendo um para cada especialidade, devido ao “reducionismo cometido por meio do parecer n. 252/1969” como afirma Silva (2006, p. 43). Essa fragmentação do conhecimento gerou sérios problemas para as escolas e para os pedagogos, visto que cada escola teria que ter vários pedagogos. Em muitos casos, as escolas não tinham condições financeiras de absorver todas as especialidades de pedagogos que necessitavam, deixando uma ou outra área descoberta, conforme explicitado por Silva (2006, p. 40).

Na realidade a autora enfatiza que o bacharel em Pedagogia formava-se Técnico em Educação, em três anos e não tinha função definida no mercado de trabalho. Teria que cursar mais um ano de curso de didática, para se tornar licenciado para atuar como docente no Curso Normal. Comungam desse pensamento, Scheibe e Aguiar (1999) ao afirmar:

o curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador de 'especialistas' em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura 'Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais', com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 224).

Apesar de alguns ajustes feitos na estrutura do currículo do ensino, à luz do Parecer, de 1962, o Curso de Pedagogia perdurou inalterado até 1969, quando foi reorganizado. Foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as habilitações, já citadas neste trabalho, cumprindo o que acabava de determinar a Lei n. 5.540/1968, que regeu a reforma do Ensino Superior no Governo Militar.

O problema do Curso de Pedagogia e do pedagogo persistiu e foi aprofundado com imposição da Lei n. 5.692/1971 que reformou o Ensino de 1º e 2º Graus, com obrigação compulsória do ensino profissional no 2º Grau. A reforma objetivava a terminalidade para os que deveriam ingressar no mercado de trabalho e a continuidade para os interessados no Ensino Superior. Para Chagas (1980), a continuidade tem a dimensão vertical e a terminalidade tem a dimensão horizontal da escola única. Destaca-se que esta escola mencionada por Chagas (1980), é ideologicamente distinta da defendida pelos Pioneiros da Educação, que defendiam a autonomia da escola.

Chagas (1980) assim se refere aos princípios da continuidade e da terminalidade:

Reafirmamos, em suma, que terminalidade e continuidade são duas faces de um só e único processo de escolarização, Tão intimamente relacionadas elas se encontram que chega a ser difícil, e as vezes mesmo impossível cogitar especificamente de uma com abstração da outra. A terminalidade é inversamente proporcional à continuidade. Quando mais provável seja esta, tanto mais intenso há de ser o teor de terminalidade que se deve imprimir ao ensino e vice-versa. (ref.4, p. 254). Entretanto, nem a continuidade exclui a terminalidade, nem esta aquela; a não ser artificialmente (CHAGAS, 1980, p. 107).

Firmino (2005, p. 65) informa que a Lei n. 5.692/1971 “eliminou o exame de admissão ao ginásio, permitindo a passagem automática dos alunos do 1º para o 2º grau, sem a necessidade de prestar exames”. Essa Lei também se referia ao ensino de 1º grau de 8 anos e o de 2º grau de 3 anos, evidenciando o primeiro indício de uma configuração de escola única, como sublinha Brzezinski (1996, p. 180).

A Lei n. 5.692/1971, como já observado, enfatizava o ensino profissional e reforçava que a formação de professores para o Magistério de 1ª a 4ª séries em curso Pós-Normal e não em curso de Pedagogia. Esse discurso abriu questionamento sobre o Curso de Pedagogia, inclusive sobre sua possível extinção. Silveira (2005) descreve a respeito:

A ameaça de extinção do curso de Pedagogia pelas indicações do Conselho Federal de Educação (67/1975 e 70/1976, 68/1975 e 71/1976), indignava os educadores, pois colocavam a formação de especialistas como acréscimo de qualquer curso de licenciatura e a formação de professores para o início da escolarização em nível superior, o que não contemplava a formação de pessoal docente para o magistério de 2º grau, que também seria extinto com o tempo (SILVEIRA, 2005, p. 63).

O Curso Pós-Normal é citado por Chagas (1980) como sendo cursos de curta duração que tinham como objetivo formar os diretores e outros cargos voltados para a inspeção e supervisão da escola primária.

No tocante à Lei n. 7.044/1982, por pressão social, tratou-se da eliminação da terminalidade do 2º grau profissionalizante e da obrigatoriedade de oferecimento de cursos técnicos destinando o ensino de 2º grau à preparação para o ensino superior. Essas políticas educacionais receberam críticas de Brzezinski (1996, p. 181), porque “foi a volta do dualismo tradicional da escola brasileira. Espera-se, contudo, que num futuro avanço se retome a idéia da escola-única, desde que sem qualquer concessão à uniformidade”.

Durante o período do Governo Militar, que vigorou de 1964 a 1985, não houve avanço quanto à identidade do pedagogo e do Curso de Pedagogia. Somente após o período

de redemocratização, em 1985, iniciaram-se as discussões sobre o tema, embora houvessem movimentos de educadores que discutiam a temática desde o fim dos anos 1970 . Pela falta de identidade do Curso de Pedagogia e pela possibilidade de o professor ser formado nas Escolas Normais, é retomada a discussão sobre a extinção do curso de Pedagogia.

As três reformas de leis educacionais outorgadas, no período militarista, comprovam que não houve um sistema articulado de educação, o que houve foi o rompimento com LDB n. 4.024/1961, criando leis fracionadas. Esse fracionamento só foi revertido com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB n. 9.394/1996.

Romanelli (1999) descreve que a década de 1980 foi marcada por questionamentos sobre a Ditadura Militar e pela luta para a redemocratização do país que veio a acontecer em 1985, pelo movimento deflagrado pelas Diretas-Já. Foi também na década de 1980, que Brzezinski (1996, p. 222) reitera a criação do Comitê Pró-Formação do Educador com sede na Universidade Federal de Goiás (UFG), visando reformular o Curso de Pedagogia e principalmente estabelecer “a docência como base da identidade do pedagogo” que é retomada por Brzezinski (2011a, p. 39). A concepção assumida pela autora veio a ser efetivada após duas décadas pela Resolução CNE/CP n. 01/2006.

A redemocratização no Brasil exigiu uma educação com base na tendência crítica, que pudesse favorecer o desenvolvimento. Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira com características da nova democracia. A Constituição Federal Democrática do Brasil teve nove títulos e 245 artigos. Esse é a sétima constituição brasileira desde a independência do Brasil, em 1822. É a Constituição mais completa quanto as questões democráticas.

Com o processo de redemocratização do Estado brasileiro era preciso uma lei educacional que rompesse com o fracionamento provocado pelas reformas das três últimas leis e retomasse o sentido democrático da educação. Foram mais uma década de reflexão e luta dos educadores, reunidos no Fórum Nacional de Educação, em favor da LDB, para que a lei fosse escrita, que tramitasse no Congresso Nacional (por oito anos) e promulgada a Lei n. 9.394 em 20 de dezembro de 1996.

Esta lei demarcou fortes traços para serem discutidos em relação à identidade do Curso de Pedagogia. Um exemplo é o art. 62, que aborda a responsabilidade de Institutos Superiores e das Universidades a formação de professores, incluindo a formação do pedagogo. A formação do professor para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental poderia ser em nível médio, o que gerou grandes discussões entre os defensores do Curso de Pedagogia.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Outro exemplo é o art. 63 que institui o Curso Normal Superior como responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão; cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDB n.º. 9394/96) (BRASIL, 1996, p. art.63).

Outro exemplo é o art. 64 que trata da formação dos profissionais para atuar na gestão, podendo ser em cursos de Pedagogia ou em Pós-Graduação. A Resolução CNE/CP n. 01/2006 está em consonância com a LDB n. 9.394/1996 quanto a formação do gestor educacional.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, art. 64).

Vários movimentos ocorreram contra estas determinações da LDB/1996, que suscitavam a possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia. O movimento de educadores, nesta ocasião, representavam particularmente a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação e o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação Públicas, Centros de Educação e similares na Comissão de Especialistas do MEC.

Compunham também esta comissão outros renomados educadores brasileiros por enviar um documento ao CNE com sugestões sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, com a seguinte síntese: o Curso de Pedagogia deve ser chamado Curso de Graduação em Pedagogia,

[...] porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimento, em diversas áreas da educação; é ao mesmo tempo uma Licenciatura e um Bacharelado (CEEPE, 2002, p. 4)

No período entre 1996-2006 efervesceram os debates sobre a identidade do pedagogo e dos professores de modo geral. Muita discussão fora travada ao longo dessa década, que visava normatizar definitivamente os cursos de formação de professores. O pedagogo até 2006 não tinha definido sua identidade e campo de atuação por meio da CNE. Conforme escreve Brzezinski (1996, p. 216) “Pela falta de identidade do curso de pedagogia, desde o momento inicial de sua criação, esse profissional foi estigmatizado, situação que perdura até hoje”.

As discussões só voltaram a tona no CNE entre março a dezembro de 2005, quando foram analisadas 22 propostas de Resolução para o Curso de Pedagogia (SOARES, 2011). Em 13 de dezembro de 2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 05/2005 que normatizou o Curso de Pedagogia. No ano seguinte foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 03/2006 que questionou o art. 14 do Parecer anterior e, posteriormente, o Ministro da Educação homologou Resolução CNE/CP n. 01/2006.

A possível extinção do Curso de Pedagogia perdurou até 2006, quando da homologada a Resolução CNE/CP n. 01/2006. A história do Curso de Pedagogia começa a mudar a partir dessa Resolução, que apresentou a identidade do pedagogo, fortalecendo o Curso de Pedagogia, que serão apresentados no item a seguir.

Para sintetizar a história do Curso de Pedagogia e a concepção sobre a identidade do pedagogo, com base em Silva (2006), elaborou-se um quadro que apresenta-se a seguir, agora atualizado pós Resolução por Kochhann (2013).

Quadro 1: Síntese histórica e identitária da Pedagogia

PERÍODO	ETAPAS	IDENTIDADE
1939 a 1972*	“Das regulamentações” período que regulamentou a criação do Curso (1939), a currículo e duração mínimos (1962) e extinção do bacharel e criação das habilitações (1969)	Questionada
1973 a 1978*	“Das indicações” período de várias indicações	

	projetando a identidade do pedagogo não alcançada pelas regulamentações existentes	Projetada
1979 a 1998*	“Das propostas” período de várias propostas para os cursos de formação de professores inclusive do pedagogo, que fomentou a LDB n. 9.394/1996	Discutida
1999 a 2004*	“Dos Decretos” período de vários decretos sobre os cursos de formação de professores mas, nenhum específico ao pedagogo.	Outorgada
2005 a 2006**	“Das Regulamentações” período de vários debates, que fomentou o Parecer CNE/CP n. 05/2005 e a Resolução CNE/CP n. 01/2006.	Definida
2007**	“Das Adaptações” período de análises nos Projetos Políticos Pedagógicos do cursos de Pedagogia e devidas adaptações para atender a Resolução CNE/CP n. 01/2006	Adaptada

Fonte: *Silva (2006); **Kochhann (2013)

O que se conclui é que o Curso de Pedagogia, ao longo dos seus 74 anos de existência, tem sido acusado pelos legisladores de não ter uma identidade definida. A partir da homologação do Parecer CNE/CP n. 05/2005 e da consequente Resolução CNE/CP n. 01/2006 os cursos procuram atender os seus requisitos.

Muitos cursos podem ainda não ter compreendido a Resolução e organizam seus Projetos Políticos Pedagógicos em uma concepção tecnicista apesar das adaptações. Por isso, é de extrema importância um aprofundamento na Resolução CNE/CP n. 01/2006 para compreender as concepções legais e discutir com os sujeitos do Projeto Político Pedagógico das instituições a concepção ideal de pedagogo que desejam formar, assumindo que a identidade do pedagogo está regulamentada.

1.2 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: do legal ao ideal

Com base em pesquisas que serão apresentadas no segundo capítulo, percebe-se a necessidade de que o Curso de Pedagogia ser (re) pensado. É preciso formar um profissional

da docência, considerando-se a complexidade do universo teórico que o compõe para não cair na superficialidade e na formação técnica, segundo Brzezinski (2011a).

Ao discutir a identidade do pedagogo, é indispensável analisar a documentação de autoria do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, licenciatura plena, em particular, Parecer CNE/CP n. 05/2005, o Parecer n 01/2006 a Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Além disso, é preciso refletir sobre que pedagogo as instituições querem formar, uma vez que o perfil do pedagogo desejado orientará a delimitação dos eixos da fundamentação teórica pertinente ao Projeto Pedagógico do Curso. Intenta-se neste momento aprofundar os estudos acerca da identidade “*unitas multiplex*” proposta por Brzezinski (2011a, p.16), do pedagogo como profissional da educação. A autora assume a “*unitas multiplex*” como a identidade contemporânea do pedagogo.

Na concepção de Pimenta (2012, p. 19), “A identidade não é um dado imutável. Nem extremo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A referida identidade contemporânea, embora receba críticas de grupos de educadores que não admitem a docência como base da identidade do pedagogo, encontra fundamentos no Parecer CNE/CP n. 05/2005 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006. Essas regulamentações e Brzezinski (2011a) serão o aporte teórico, das análises que se seguem.

O pedagogo, pelo Parecer n. 261/1962 e Parecer n. 262/1969, como já apresentado, configurava-se como profissional de identidade tecnicista. Agora, argumenta-se que a base da sua identidade é a docência. Essa identidade precisa ser construída, mediada pelos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia.

Lembra-se que a docência como base não pode ser entendida em seu sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência contempla a concepção de “trabalho pedagógico”, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares (BRZEZINSKI, 2011a, p. 39).

A docência, conforme diz Carrolo (1997), Behrens (2005) e Brzezinski (2011a), é um conceito da matriz do conhecimento dialético e interacionista. A docência não se realiza apenas no momento em que o pedagogo está na sala de aula. Este é apenas um dos momentos do ato pedagógico. Docência pressupõe o conhecimento do ato pedagógico que pode ser posto em prática em todo espaço social, quer seja escolar ou não escolar, em que haja o processo de aprendizagem. No art. 2 § 1º da Resolução CNE/CP n. 01/2006,

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, CNE/CP n. 01/2006).

A docência é uma atividade com múltiplas dimensões que possibilita a atuação em diversos âmbitos em que as relações interpessoais ocorrem, como se verifica na concepção de docência manifesta no Parecer CNE/CP n. 05/2005

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL, CNE/CP n. 05/2005).

O conceito de docência, que o art. 2 da Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta, está em consonância com as aspirações anfopeanas apresentadas por Brzezinski (2001c) sobre a *base comum nacional*.

No que concerne à *base comum nacional* de formação de professores, defendida pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), discute-se a base da identidade de todo educador. Brzezinski (1996) defende a formação do pedagogo pautada na mencionada *base comum nacional* a partir de eixos curriculares.

A autora explicita que “tais eixos devem articular-se em um conjunto assim constituído: relação teoria e prática (trabalho), formação teórica, compromisso social, democratização da escola e interdisciplinaridade”(BRZEZINSKI, 1996, p. 224). Ainda de acordo com a autora:

É preciso destacar, pois, que a concepção da *Base Comum Nacional*, construída historicamente pelos educadores, representa a ruptura com a ideia de *currículo mínimo* que predominou e ainda predomina, na organização dos cursos de graduação. Ao mesmo tempo, esta concepção contribui para a definição de eixos

norteadores quanto à organização do percurso de formação, reafirmando-se a necessidade de se ter o trabalho docente como referência na formação de todo e qualquer professor (BRZEZINSKI, 2011b, p. 84) (grifos do autor),

Essa *base comum nacional*, sob a análise da autora deve ter por finalidade garantir a unicidade teoria e prática na formação de todos os profissionais da educação, reconhecida como docência. Como se observa na Resolução CNE/CP n. 01/2006 o currículo do Curso de Pedagogia deve ser organizado respeitando o local e possibilidade de autonomia institucional, por meio dos núcleos.

O primeiro núcleo, conforme art. 6º, é o de estudos básicos que, “sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexões e ações críticas” tem como objetivo a apresentação de propostas para o aprofundamento do conhecimento teórico nas várias áreas, bem como na gestão, nas metodologias de ensino, no planejamento, na avaliação e outras áreas, de maneira interdisciplinar.

Já o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, do art. 6 da Resolução CNE/CP n. 01/2006, garantindo a diversidade local e a flexibilização curricular, oportunizará ao pedagogo a ampliação de seus conhecimentos para além da sala de aula e do espaço escolar; através de:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
 - b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Os estudos integradores fazem parte do terceiro núcleo, do art. 6 da Resolução CNE/CP n. 01/2006, o qual afirma que poderá ser ofertado ao pedagogo de várias maneiras de modo a viabilizar seu crescimento acadêmico-científico-cultural de caráter interdisciplinar, mediante:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

O que se percebe é que todos os núcleos fazem referência a uma base comum formativa que deverá propiciar além do aprofundamento teórico e práticas pedagógicas, também a flexibilidade dos cursos para viabilizar o atendimento às especificidades regionais e locais, bem como o atendimento ao mundo do trabalho que necessita urgentemente de professores-pedagogos formados com qualidade.

Destarte, os núcleos de organização curricular da Resolução CNE/CP n. 01/2006 podem ser comparados com os eixos norteadores do currículo que a Anfope defende, pois o pedagogo articulará vários conhecimentos escolares e não-escolares, que incluem a docência como sala de aula e ato pedagógico de modo geral. Como se constata na citação a seguir:

A Base Comum Nacional apresenta os eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos, propiciando a todos os estudantes e educadores, no âmbito da formação inicial e formação continuada (BRZEZINSKI, 2011b, p. 84) (Grifos do autor).

Os eixos norteadores do currículo defendidos pela Anfope configuram-se por: a) uma sólida formação teórica e interdisciplinar, b) unidade entre teoria e prática tendo o trabalho como princípio educativo na formação profissional, c) gestão democrática, d) compromisso social, político e ético, e) trabalho coletivo e interdisciplinar, f) incorporação a concepção de formação continuada e g) avaliação continuada à luz do projeto político-pedagógico (BRZEZINSKI, 2011b, p. 84-88).

Brzezinski (2011b) apresenta que o eixo norteador para a *base comum nacional* da sólida formação teórica e interdisciplinar, que se relaciona ao primeiro núcleo da Resolução CNE/CP n. 01/2006, deve permitir ao aluno:

apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, artes, ciências, história, geografia, química, entre outros), bem como os vivenciados em outras instituições educativas; compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos em suas múltiplas dimensões cognitiva, afetiva, estética, cultural, artística, ética e biossocial e nos diferentes níveis e modalidades de ensino; a capacidade de

conhecer as características, necessidades e aspirações das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica; a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica do trabalho docente no contexto do desenvolvimento atual da sociedade brasileira e da realidade educacional (BRZEZINSKI, 2011b, p. 84).

O aprofundamento teórico e interdisciplinar necessário, conforme apresentado, foi resultado negativo em pesquisas realizadas nos cursos de Pedagogia no Brasil, por Gatti e Nunes (2009), que será apresentado no segundo capítulo.

Brzezinski (2011b) também apresenta a importância dos eixos que garantam a indissociabilidade entre a teoria e a prática, que pode ser relacionado ao terceiro núcleo da Resolução, que trata de estudos integradores com a finalidade de enriquecer o currículo com atividades práticas e vivenciais, onde:

a teoria e a prática não se reduzem à mera presença e justaposição em uma grade curricular. A unidade entre a teoria e a prática requer assumir a centralidade do *trabalho como princípio educativo na formação profissional*, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública como possibilidade de criação de formas alternativas de organização do trabalho pedagógico e da escola em contraposição à lógica tecnicista e produtivista hoje hegemônica (BRZEZINSKI, 2011b, p. 86).

O eixo norteador que trata da gestão democrática também é apresentado por Brzezinski (2011b, p. 87) quando afirma a importância das relações democrática em todos os momentos e espaços da instituição como forma de aprendizagem, pois é preciso “aprender, enfim, a ser dirigente e dirigido, considerando as múltiplas funções e tarefas no âmbito da escola”. A gestão democrática faz parte do núcleo de estudos básicos apresentados no art. 6º pela Resolução CNE/CP n. 01/2006, ao referendar que a estrutura do Curso de Pedagogia constituir-se-á da “aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares”.

Sobre o eixo norteador que irá assumir o compromisso social, político e ético, Brzezinski (2011b) discute que segundo a Anfope é preciso um:

projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional, com fundamento na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais, articuladas com os movimentos sociais (BRZEZINSKI, 2011b, p. 87).

Quanto ao eixo norteador que garante vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar a Anfope apresenta:

A vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto político-pedagógico, de responsabilidade do coletivo escolar. A criação de novas formas de organização do trabalho pedagógico permite enfrentar e superar a fragmentação entre as disciplinas e componentes curriculares, bem como superar a separação e a divisão do trabalho escolar entre professores e demais profissionais da escola (BRZEZINSKI, 2011b, p, 87).

O eixo norteador que trata da concepção de formação continuada recomenda que é importante que o curso possibilite a “autonomia e independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de sua formação, *na direção do aprimoramento pessoal e profissional*” (BRZEZINSKI, 2011b, p. 88) (Grifos do autor).

Outro eixo norteador defendido pela Anfope como *base comum nacional* apresenta a questão da avaliação permanente, pois, “a avaliação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso ou instituição”, conforme escritos de Brzezinski (2011b, p. 88).

Ao analisar os núcleos de organização curricular da Resolução CNE/CP n. 01/2006 observa-se uma certa expressividade dos eixos norteadores da “base comum nacional” defendida pela Anfope. A nosso ver o que os associados da Anfope defendiam para os cursos de formação de profissionais da educação foi parcialmente contemplado na referida Resolução. No entanto, a grande perda dos movimentos sociais foi o desconhecimento dos legisladores de que o curso de Pedagogia é ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, foi aprovada pela Resolução somente a licenciatura em Pedagogia.

O que a *base comum nacional* da Anfope defende por meio dos seus eixos norteadores concorda com a defesa de Pimenta (2012). Pode-se, pois, aliar os saberes necessário para a docência expressos pela autora com a *base comum nacional* da Anfope, que também podem ser relacionados com os núcleos do currículo da Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Os saberes da docência apresentados por Pimenta (2012) são: a experiência, o conhecimento e o pedagógico. Para Pimenta (2012) é preciso: a) que o professor reflita sobre suas experiências e faça delas o momento da práxis; b) que o professor tenha um domínio do conhecimento aprofundado; c) que o professor tenha as metodologias e os conceitos pedagógicos da aprendizagem. Esses conhecimentos devem ser adquiridos ao longo de sua formação e previstos no PPP. Esses saberes da docência que a autora apresenta é possível comparar com os eixos da Anfope e os núcleos curriculares da Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Constata-se uma nítida mudança quanto à concepção do pedagogo apresentada ao longo do desenvolvimento do Curso de Pedagogia, no Brasil. O pedagogo que não tinha definido sua identidade por dispositivo legal, a partir de 2006 tem a docência como base de sua identidade, conforme é apresentado no art. 4 da Resolução CNE/CP n. 01/2006, apesar dessa exigência não ser ainda característica dos atuais cursos exclusivos de bacharelado existentes no Brasil.

Se nas Diretrizes anteriores a concepção do pedagogo era de um profissional técnico de formação fragmentada, agora é um profissional único e múltiplo, de formação no Curso de Pedagogia. Como toda Diretriz carrega em si a marca da problematização, essa não seria diferente. Com base nas regulamentações o pedagogo poderá atuar nas várias esferas do espaço escolar e em espaços não-escolares. Sua formação deverá possibilitar essa atuação. Para tanto o currículo deve propiciar essa formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais propõem que a formação do profissional da educação no Curso de Pedagogia deve privilegiar a investigação, a reflexão crítica e a experiência no planejamento, na execução e na avaliação de atividades educativas que possam ser executadas em espaços escolares e também em espaços não-escolares.

O propósito dos estudos nas várias áreas do conhecimento pedagógico, conforme Parecer CNE/CP n. 05/2005 visa à análise, à execução e à avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens. Visam também, tais estudos, ao enfoque em conhecimentos que orientem práticas de gestão democrática, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.

Com base nessa análise, percebe-se a multiplicidade e complexidade do ato docente, constatado no que estabelece o art. 2º § 2º da Resolução CNE/CP n. 01/2006 :

Art. 2º § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2006).

Prescreve o art. 3º da citada Resolução que o estudante do Curso de Pedagogia deve receber informações visando à pluralidade dos conhecimentos que respeitem os princípios da “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. Nesse mesmo artigo, em seu § único, é definido que a centralidade do conhecimento do licenciado em Pedagogia deve ser além dos conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula como professor. Deve inclusive dominar conhecimentos para a pesquisa e gestão:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2006).

Tal perspectiva é reforçada no art. 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que prescreve as finalidades e funções do Curso de Pedagogia:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2006).

Dessa forma, há clareza de que a formação no Curso de Pedagogia deve assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Há clareza também de que as habilitações do curso foram extintas e que a atuação do pedagogo não se restringe ao espaço da educação escolar.

Diante do que prescreve a legislação, deduz-se que o objetivo do Curso de Pedagogia é formar profissionais para atuarem na gestão, na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da docência nos cursos de jovens e adultos e na pesquisa do campo educacional. Ressalta-se que é da competência do pedagogo também a docência na modalidade Normal do Ensino Médio.

O art. 4º também expressa o papel do pedagogo na atuação da gestão que necessita de conhecimentos pedagógicos. Seja como participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e na organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Essa questão estava presente no Documento do CEEPE (1999) encaminhado ao MEC e discutido por Scheibe (2007).

O art. 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta 16 itens dos quais o pedagogo deverá estar apto para atuar quando concluir o Curso de Pedagogia. Apresenta as condições éticas em seu trabalho para com todo processo do ato educativo. Trata do trabalho educacional na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em diversos níveis e modalidades do processo educativo, nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Também apresenta que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto ao trabalho educativo nos espaços escolares e não-escolares, participando da gestão e da pesquisa.

Convém analisar o item VI do art. 5º que trata das disciplinas específicas que o pedagogo deve ser apto a ministrar de forma interdisciplinar, ao concluir o Curso de Pedagogia, referindo-se a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Esse item da Resolução se relaciona com o eixo da Anfope que trata da sólida formação teórica e interdisciplinar.

No capítulo segundo desta dissertação, são descritos alguns resultados de pesquisas realizadas no Brasil nos quais se identificam fragilidades no curso de Pedagogia. Um deles é a inexistência do domínio teórico das disciplinas específicas a que o item VI se refere. Essa questão é problemática, quando se analisa que, durante a sua formação, o pedagogo não

alcança o domínio teórico necessário para estar apto a exercer suas atividades, fato que interfere na qualidade de sua prática pedagógica.

Deste inciso também consta que o pedagogo deve ensinar de forma interdisciplinar. Cabe a atuação dos docentes embasados nos Projetos Políticos Pedagógicos das universidades propiciarem a formação do pedagogo pela prática interdisciplinar. A Resolução CNE/CP n. 01/2006 também faz referência à formação do pedagogo apto para atuar nas escolas indígenas e escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas, no art. 5º § 1º e § 2º. Desse modo, o pedagogo exercerá função de professor, de gestor e de investigador de modo articulado, razão de Brzezinski (2011a) conceber esta unicidade como pedagogo “*unitas multiplex*”.

O art. 5º da Resolução não faz menção às competências, às quais o pedagogo deverá estar apto ao concluir seu curso. Os integrantes da Anfope posicionam-se contra a pedagogia das competências que advém da Pedagogia de Resultados, pois seria o mercado quem ditaria as normas e o perfil do egresso dos cursos, segundo Ramos (2002, p. 5) “A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações” e relacionada a Teoria do Capital Humano, já apresentada neste trabalho com base em Tanuri (2000) e Frigotto (1989).

A estrutura organizacional do curso pode ser conferida no art. 6º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, partindo do respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica de cada instituição formadora. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia deve estruturar-se em núcleos, quais sejam: a) de estudos básicos; b) de aprofundamento e diversificação de estudos; c) um núcleo de estudos integradores, conforme já mencionado e relacionado aos eixos norteadores da Anfope.

Sobre a carga horária mínima exigida para a integralização do Curso de Pedagogia, o art. 7º da Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta como sendo de 3.200 horas. Esse quantitativo deve ser distribuídos em 2.800 de atividades teóricas formativas, 300 horas em estágio supervisionado, conforme PPP e 100 horas de atividades complementares em área de interesse dos acadêmicos, iniciação científica, extensão e monitoria. Esse artigo deixa claro que essa é a carga horária mínima exigida por lei. Nada impede a instituição de oferecer uma carga horária maior para atender às necessidades de formação do pedagogo e a regionalização de onde a instituição esteja inserida.

Na universidade a pesquisa articula-se ao ensino e a extensão. Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (2009), é papel das universidades promoverem a

transformação social por meio de ações dialógicas, propiciadas pela indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão, em um determinado tempo e espaço pela troca de conhecimentos entre a universidade e a comunidade.

Essa concepção localiza-se na Resolução CNE/CP n. 01/2006 mencionada em seu art. 7º, que trata da carga horária obrigatória do Curso de Pedagogia. No item III, fica estabelecido que 100 horas do Curso devem ser “de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria”. Ainda sobre a extensão a Resolução prevê em seu art. 8, item III:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas as disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2006).

Sendo assim, o Curso de Pedagogia deve propiciar na formação do pedagogo a tripla função da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. É importante analisar na matriz curricular do Curso se as 2.800 horas são cumpridas, seguindo os núcleos citados nesta Resolução, bem como os eixos norteadores do currículo da Anfope. Desse modo viabilizar-se-á o aprofundamento teórico e interdisciplinar, considerando que o estágio precisa se alicerçar em muita prática.

Será apresentada, no segundo capítulo desta dissertação, a descrição de algumas pesquisas realizadas no Brasil sobre o Curso de Pedagogia e Pimenta (2001) apresentará as fragilidades quanto ao estágio supervisionado, alegando ser importante a prática da regência e menos observação. As atividades complementares precisam ser repensadas em muitos casos visto que, as instituições podem aceitar qualquer certificado ou oferecer qualquer atividade sem enriquecer o currículo do acadêmico. As 100 horas destinadas as atividades complementares devem ser dedicadas em especial a iniciação científica, a extensão e a monitoria que garante o aprofundamento teórico e a prática interdisciplinar.

A Resolução CNE/CP n. 01/2006 também apresenta delineamentos sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, em seu art. 8º, apontando como deverá ser organizado o

Curso para a integralização dos estudos com disciplinas, seminários e atividades com predominância teóricas, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares e estágio supervisionado.

É importante destacar o que o art. 8 da Resolução CNE/CP n. 01/2006 propõe que o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia, proporcione experiências, ampliando e fortalecendo atitudes éticas, conhecimentos e competências. Propõe que seja realizado em ambientes escolares e não-escolares. O estágio supervisionado é obrigatório para todas as licenciaturas, de acordo a Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de janeiro de 2002, com no mínimo 400 horas e a partir da metade do curso. O que diverge da Resolução de Pedagogia é a carga horária, visto que o estágio supervisionado deste curso é obrigatório, com no mínimo 300 horas. No que diz respeito a ser prioritário o estágio supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a fundamentação respalda-se na base da identidade do pedagogo que é a docência. Conforme o art. 8º, em seu inciso IV a seguir:

IV – o estágio supervisionado a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação de atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

O que se interpreta desse inciso pode vir a contrariar o PPP do Curso de Pedagogia da UEG visto que, a palavra prioritariamente não pode ser entendida como sendo um percentual maior para ser realizado em relação às outras dimensões da formação do pedagogo. Com esta interpretação todos os cursos de Pedagogia teriam que passar por todas as áreas ao longo do curso, prioritariamente aprofundando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que precisa ser entendido é a obrigatoriedade do mínimo de 300 horas de estágio supervisionado na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A essas horas mínimas podem ser acrescido outros estágios obrigatórios diante da diversidade pertinente à formação do pedagogo. O que realmente é praticado nos cursos de

Pedagogia é o início do estágio supervisionado a partir dos dois primeiros anos do Curso. Isso mostra um certo descuido com o que prevê o art. 8, inciso IV, em relação a possibilidade de o estágio supervisionado ser realizado ao longo do curso.

Entende-se a autonomia como sendo a liberdade para organizarem pedagogicamente a forma de aplicação da lei e não quais áreas irão cumprir. Outra incoerência que citamos é quanto a palavra ao longo do curso. É perceptível que o estágio supervisionado não se realiza ao longo do curso, havendo uma concentração em seu final. É possível desde os primeiros meses de curso realizar atividades de observação que vai estimulando o acadêmico a aprofundar na teoria para compreender as suas vivências, justificando a relação indissociável da teoria e prática, tão abordada e pouco alcançada, como as pesquisas têm mostrado e será apresentado no segundo capítulo.

A Resolução CNE/CP n. 01/2006 será aplicada para os Cursos de Pedagogia e ao Curso Normal Superior já existentes, que deverão se adaptar a nova regulamentação, conforme cita o art. 11. Já os Cursos de Pedagogia que serão abertos, obrigatoriamente, organizarão seus documentos legais dentro da legislação vigente, conforme art. 9º. Fica explícito com esta Resolução a extinção das habilitações do Curso de Pedagogia pelo art. 10. Chega ao fim o impasse entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, depois de muitos anos.

Os profissionais já formados no Curso Normal Superior ou em uma habilitação do Curso de Pedagogia poderão fazer uma complementação de estudos, segundo o art. 12. O art. 13 trata do acompanhamento e avaliação da aplicação da Resolução. O art. 14 trata da garantia da formação do gestor. Essa temática foi questionada pelo Parecer n. 03/2006 quando foi lançado o Parecer n. 05/2005, pois caberia a formação do gestor apenas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Depois de algumas discussões pelos relatores, foi acertado que o gestor seria formado no Curso de Pedagogia e os demais licenciados teriam que obrigatoriamente cursar a pós-graduação na área de gestão.

No art. 15 é tratada da entrada em vigor da Resolução, marcando o fim do embate entre o Curso Normal Superior e o de Pedagogia existente e provocando polêmicas pois, segundo Tanuri (2000), era evidente que a

superposição entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior e entre as Universidades/Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação vem causando grande polêmica e radicalização de posições, quanto ao local e quanto à natureza de formação a ser ministrada (TANURI, 2000, p. 85).

O que se concluiu pela análise principalmente da Resolução CNE/CP n. 01/2006 foi a necessidade urgente de ressignificar os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia como intuito de avaliá-los e diagnosticar os pontos nevrálgicos e conflitantes relativos à Resolução. Além do diagnóstico, é imprescindível à IES formadora definir traços fortes da identidade de pedagogo a ser formada.

Os legisladores do CNE nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia apontam para a autonomia da IES para organizar o currículo que tiver interesse, desde que cumpra algumas indicações indispensáveis e que o curso tenha 3.200h de duração. Essa identidade deve ser proposta no Projeto Político Pedagógico ou como preferem chamar Projeto Pedagógico de Curso.

O Projeto Político Pedagógico deve constituir-se em uma organização didático-pedagógica norteadora da formação do pedagogo ao longo do curso e precisa estar em consonância com os objetivos propostos ou almejados. É necessário que se defina em primeira instância se a identidade do pedagogo a ser formada pelas instituições, em destaque aqui a UEG, tem por base a docência como sala de aula ou a docência como ato pedagógico compreendido em sua complexidade.

O posicionamento epistemológico do estatuto da Pedagogia como curso apresentado por Brzezinski (2011a), tem como ancoradouro os estudos de Graubmann (1983) e Carolo (1997), defende a identidade “*unitas multiplex*”, que adquire um significado ímpar, confirmando ser a docência à base da identidade profissional, afastando-se do amadorismo e buscando conhecimentos epistemológicos, pedagógicos, científicos e tecnológicos, como insiste a autora, que se configura na unicidade professor-gestor-pesquisador.

O Parecer CNE/CP n. 05/2005 e a Resolução CNE/CP n. 01/2006 apontam que a formação do pedagogo dar-se-ia pela pesquisa, estudo e prática da ação docente e educativa em diferentes realidades. Na concepção de Brzezinski (2011a), um pedagogo para atender aos pressupostos desses documentos oficiais deveria ter uma identidade “*unitas multiplex*”.

[...] o curso de Pedagogia forma o pedagogo com identidade *unitas multiplex*, de maneira que o profissional da pedagogia é formado para atuar na docência, para desenvolver outras atividades do trabalho docente, representadas amplamente pela denominação gestão educacional, para atuar na organização de sistemas, unidades e projetos educacionais em espaços escolares e não escolares e para produzir conhecimentos como pesquisador (BRZEZINSKI, 2011a, p. 41).

A unidade na multiplicidade almejada pelo Curso de Pedagogia se pauta na Resolução CNE/CP n. 01/2006. A LDB n. 9.394/1996, em seu art. 2º apresenta que a educação tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Levando em conta a Resolução e o art. 2º da LDB vigente, a formação do pedagogo deve ser para além dos muros da escola. Sobre isso Brzezinski (2010b) assevera que

O delineamento de uma identidade do pedagogo que tem ancoragem na concepção de educação que ultrapassa os muros escolares, conforme princípios da LDB/1996 (art. 2º), fica assim esboçado: *o pedagogo é profissional docente-pesquisador-gestor, cuja atuação se efetiva na escola e em espaços não escolares (Grifos da autora)*(BRZEZINSKI, 2010b, p. 210).

Fica explícito que o mencionado documento extinguiu as habilitações, superando a formação tecnicista e propondo a formação do pedagogo uno na multiplicidade, como profissional que tem por base de formação a docência. É esclarecedora a interpretação de Brzezinski (2011a) acerca da superação do tecnicismo na formação do pedagogo pela Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Reconhecem-se, todavia, alguns aspectos nas DCNP que induzem à superação da tendência tecnicista que impregna parte dessas diretrizes. Dentre eles, destacam-se os seguintes componentes curriculares: a) a articulação de conteúdos e práticas na formação do pedagogo para o processo de ‘ensinagem’ na educação infantil, para o ensino fundamental de 1º a 5º ano, para a modalidade Normal do Ensino Médio; b) a preparação do pedagogo para o desenvolvimento da pesquisa que favoreça a construção de conhecimentos do campo da Educação e da Pedagogia; c) o domínio de conhecimentos, saberes e fazeres da gestão educacional democrática; d) a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares; e) o repertório de informações e habilidades, composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da democratização, da pertinência e da relevância social, da ética e da sensibilidade afetiva e estética; f) a organização e a dinâmica curriculares em núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudo, de estudos integradores (BRZEZINSKI, 2011a, p.42)

A conclusão da interpretação proporcionada pela leitura de Brzezinski (2011a) é que o pedagogo deve ser formado com uma identidade “*múltipla una*”. É atribuição do pedagogo a atuação em sala de aula, nas várias modalidades e níveis de ensino. É de sua competência a produção do conhecimento viabilizada pela pesquisa. A gestão educacional democrática deve compor sua formação e atuação.

Os espaços não-escolares compõem a diversidade de locais que precisam do trabalho educativo que o pedagogo adquire em sua formação. Conhecimento teórico e prático é o que possibilita ao pedagogo desenvolver ações de várias dimensões e aplicá-las em vários locais, para além de educação escolar. É notório que o pedagogo tem como principal atuação, a docência na sala de aula. O que se defende é a compreensão de que a docência como profissão, procure ultrapassar a concepção restrita do ato de ministrar aulas.

A interpretação do art.14 da Resolução CNE/CP n. 01/2006 em consonância com o art. 64 da LDB n. 9.394/1996, leva ao entendimento de que é no Curso de Pedagogia que se forma gestor educacional, portanto, o gestor é formado na graduação em Pedagogia. Caberá aos demais licenciados ter sua formação de gestor educacional em cursos de especialização, ou em mestrados ou doutorados. Pela Resolução CNE/CP n. 01/2006 o pedagogo é o único gestor educacional formado em curso de graduação.

Neste sentido, é necessário discutir a gestão educacional como formação do docente porque, segundo Paro (2002, p. 1) “a gestão escolar é importante porque a educação escolar é importante. É por meio da educação que se constroem seres humano-históricos, que transcendem a mera realidade natural e se formam como personalidades autônomas na convivência com outros cidadãos”.

A gestão educacional precisa ser assumida pelas políticas educacionais como uma construção democrática e participativa, para tomada de decisões, sob uma visão dialética que rompe com o modelo tecnicista. É papel do pedagogo a gestão da sala de aula, a gestão de espaços escolares de todos os níveis, de projetos educacionais, de sistemas de ensino de forma geral, de propostas político-pedagógicas, de negociações e conflitos, entre outras formas de gestão, pela mediação dialógica, como discute Sander (2007).

Levando em conta a concepção pedagogo com a identidade “*unitas multiplex*” (BRZEZINSKI, 2011a), poderão surgir questionamentos sobre a superficialidade teórica. O currículo poderá apresentar uma vasta diversidade disciplinar e ficar apenas na superficialidade de discussões teóricas. Ressaltam-se as pesquisas realizadas por Brzezinski (1996), por Gatti e Barreto (2009) e Gatti e Nunes (2009), que serão apresentadas no capítulo a seguir que mostram as fragilidades do Curso de Pedagogia.

É possível concluir que muitos autores concordam com Brzezinski (2011a), pelo fato de que tal concepção tem norteado o pensar de muitos estudiosos, inclusive desta pesquisadora. Não se pode ignorar entretanto que alguns discordam da autora e dos encaminhamentos da Anfope. Para esses, o pedagogo deve ser o especialista, concordando

com a concepção de identidade do bacharel em Pedagogia. Especialista que se ocupa da pesquisa e das atividades de gestão, não cabendo a ele o espaço da sala de aula. O pedagogo seria o bacharel e não o licenciado.

Para Brzezinski (2011a) e para a autora desta dissertação, o pedagogo é o ser do ato educativo. Como o ato pedagógico ocorre na pesquisa, na gestão, na sala de aula e em todos os espaços sociais, a identidade do pedagogo é “*unitas multiplex*”. A Resolução CNE/CP n. 01/2006 encaminha os leitores para a compreensão de um pedagogo com identidade “*unitas multiplex*”. Se assim for compreendida, a identidade do pedagogo, poder-se-á incluir no Quadro1: Síntese histórica e identitária da Pedagogia, de 2013 em diante período “Da assumência”, momento em que os Cursos de Pedagogia de fato assumiriam sua identidade com base na Resolução CNE/CP n. 01/2006 em consonância com a identidade “*unitas multiplex*” de Brzezinski (2011a).

Retomando o problema desta dissertação, salienta-se que para realizar as análises é também preciso conhecer os conceitos e tendências sobre currículo, bem como os documentos que regem pedagogicamente uma instituição de ensino, seja ela da Educação Básica ou do Ensino Superior. Dessa forma, é importante compreender os elementos de um Projeto Político Pedagógico (PPP), de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e de Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS NO CURRÍCULO E OS PROJETOS INSTITUCIONAIS

Para proceder à análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UEG, é preciso compreender as tendências curriculares, a partir do conceito de currículo. É imprescindível considerar as concepções educacionais, econômicas, culturais e políticas que nortearam a história do desenvolvimento do conceito de currículo. Proceder-se-á, neste capítulo, a análise dos conceitos de currículo, estudos sobre as tendências curriculares e o estudos dos elementos de PPP da Educação Básica, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Apesar de ser o foco desta dissertação o ensino superior, justifica-se a análise de um PPP da Educação Básica, devido a alguns pontos comuns com o Ensino Superior como, por exemplo, suas potencialidades e fragilidades.

2.1 O CURRÍCULO E SUAS TENDÊNCIAS

Discutir o conceito de currículo e sua evolução histórica é tarefa difícil, visto que os autores contribuem com concepções variadas. Parafraseando Sacristán (2008), é preciso prudência, pois a teorização sobre o currículo não está sistematizada de maneira adequada, muitas vezes incorrendo a erros conceituais. A seguir apresentam-se alguns conceitos utilizados ao longo dos anos e em espaços distintos, como forma de compreender que eles são variados.

O conceito de currículo tem suas raízes nos estudos de Platão e Aristóteles como temas a serem ensinados na Grécia Clássica. A ideia de Platão sobre o *curriculum* aparece segundo Terigi (1996, p. 164) como conjunto de “[...] matérias de ensino oferecidas ou prescritas na Grécia clássica”.

Brzezinski (1998, p.164) afirma que “currículo é originário etimologicamente do latim *curriculum* e do grego *kurikulu*, significando o que gira ou está ao redor, ou o ato de correr, curva, atalho, pequena corrida e continuidade”.

Já de acordo com Goodson (1995, p. 31), “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)”. O termo currículo apareceu nos dicionários em 1856, com a amplitude dada por Goodson (1995). E a conotação pedagógica foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1938.

Roberto Moreira (1990) apud Pedra (1997, p. 33) salienta “que currículo escolar é o conjunto organizado das atividades de aprender e ensinar, que se processam na escola”. Apesar que Moreira (1990) faz menção ao curricular escolar, supondo a Educação Básica, esse conceito pode ser transportado para o Ensino Superior.

O conceito de currículo dos estudiosos americanos influenciou muito a discussão no Brasil, na concepção de Lopes e Macedo (2002). Apenas na década de 1980 é que o referencial funcionalista norte-americano, que predominava no Brasil, passou a ser questionado, quando ganham forças as vertentes marxistas da Pedagogia histórico-crítica e da Pedagogia do oprimido. Até a década de 1990, os estudos de currículo concentravam-se na concepção psicológica e a partir de então destacam o enfoque sociológico.

Diante da rejeição da tendência funcionalista, o currículo passou a ser reconhecido com conotação política, pois, é utilizado como um mecanismo para o controle do conhecimento. Nessa perspectiva, Apple (2002, p.59) afirma que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva,

resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”.

Para Pacheco (1996), a concepção de currículo é mais complexa. O autor faz críticas ao currículo interpretado como o elenco de conteúdos a serem ministradas ou como disciplinas que compõem uma matriz de um curso. Não sendo um elenco de conteúdos ou de disciplinas. Pacheco (1996, p. 19) explica: “o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”.

O currículo escolar é entendido por Santiago (1995) como processo dinâmico que ultrapassa a organização linear em forma de elenco de disciplinas, de conteúdos mínimos e de metodologias que devem ser transferidos aos alunos como informações definitivas.

Sacristán (2008, p.14) apoia-se em Grundy e explica que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Em face dessa construção é preciso discutir, por exemplo, que o currículo pode ser visto como uma série de conhecimentos a serem apreendidos pelos discentes ou que são resultados da aprendizagem. Esses conhecimentos são impregnados de uma função social e cultural, marcadamente influenciada pelas relações sociais conflitantes em uma sociedade capitalista.

Ao fazer uma análise da tese de doutorado de Moreira (1990) intitulada “Currículos e programas no Brasil”, Pedra (1997) afirma que não existe uma definição estabelecida para o currículo. O autor se vale dos ensinamentos de Moreira (1990) que “trabalha com quatro compreensões básicas do que é o currículo: 1) disciplina de curso universitário, 2) campo de estudo especializado da educação, 3) projeto político-educacional e 4) a educação propriamente dita” (PEDRA,1997, p. 35).

Moreira (1990) ao apresentar que o currículo pode ser uma disciplina em um Curso Superior, esse conceito se torna importante para esta dissertação, pois existe na matriz curricular do Curso de Pedagogia a disciplina Currículo. O autor também referencia que o currículo é um campo de estudo especializado na área da educação, o que vem ao encontro desta dissertação que tem como área de estudo o currículo, dentro da linha de pesquisa.

Sacristán e Gomes (2000) asseguram que o conceito de currículo tem uma variação dependendo da corrente de pensamento de quem tenta conceituá-lo. Contudo, há convergência no que diz a respeito à:

[...] evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatamento dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também como refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas (SACRISTÁN; GOMES, 2000, p. 127).

Desse modo, para conceituar currículo é preciso levar em consideração os mais diferentes aspectos. O primeiro aspecto a ser considerado, para Veiga (1995), é a não neutralidade, visto que existem as questões ideológicas que determinam o currículo. O segundo é que o currículo não pode ser pensado separado de um contexto social. O terceiro aspecto refere-se à organização escolar que a instituição deseja, sendo ela fragmentada ou integrada. O quarto é o controle social que se expressa nas mensagens transmitidas na sala de aula, no ambiente escolar e nos conselhos escolares. Para a autora currículo é

[...] uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 1996, p.26).

Sendo o currículo uma construção social e coletiva é imprescindível que os professores conheçam a teoria curricular e suas tendências. Com base na teoria apresentada, elegeu-se o conceito de currículo de Pacheco (1996) para nortear as discussões que se seguem.

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 1996, p. 20).

Neste trabalho não se tem a pretensão de apresentar um único conceito de currículo, como afirmou-se desde o início. Existem várias concepções e se pretende discutir algumas

tendências do currículo que influenciam a elaboração do projeto institucional, seja o PPP ou o PPC. Moreira e Silva (2002), que estudam as tendências que influenciam a organização do currículo no Brasil, destacam duas tendências. Uma “voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno, a outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados desejáveis” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 11).

A primeira tendência, que valoriza o aluno, foi defendida por Dewey. Essa tendência influenciou a escola nova no Brasil e fomentou as discussões e a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, já mencionado nesta dissertação. Os autores confirmam que essas duas tendências influenciaram a elaboração dos currículos brasileiros.

A segunda tendência, com foco tecnicista, foi adotada para organização curricular do Curso de Pedagogia, principalmente quando se analisam os Pareceres n. 251/1962 e n. 252/1969. Enquanto o Parecer n. 251/1962 tratou do currículo mínimo e da duração do curso de Pedagogia, o Parecer n. 252/1969 fracionou o curso em habilitações.

Pacheco (1996) apresenta que existem pressupostos curriculares que devem ser analisados para compreender a organização curricular e suas tendências. Esses pressupostos são: a sociedade, a cultura, o indivíduo e a ideologia. Pacheco (1996) destaca que é preciso entender as relações sociais, pois “o sistema educativo é um subsistema do sistema social” (PACHECO, 1990, p. 52-53). A cultura, por exemplo, oferece inferências educativas ou referências educacionais. Levar em conta o sujeito que aprende com suas potencialidades também é pressuposto curricular. Como pressuposto ideológico o autor escreve que “[...] enquanto projecto cultural, social e político, o currículo só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, tudo isto partilhado por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração” (PACHECO, 1996, p. 57).

Infere-se que Sacristán (2008) concorda com o conceito de Apple (2002), Pacheco (1996) e Veiga (1995) quanto ao conceito de currículo que deve estar relacionado com o contexto de sociedade. Aponta que o currículo precisa ser pensado considerando o contexto escolar, a aula, o social, o histórico e o político. Sacristán (2008) e Veiga (1995) concordam que aquilo que configura uma sala de aula deve ser considerado: as experiências dos professores e das crianças; a história cultural e suas tradições; as relações de poder. Sacristán (2008, p. 22) afirma que “as forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los”.

De acordo com o autor, a forma como os professores atuam está direta ou indiretamente condicionada ao papel que lhes é atribuído pelo currículo da instituição. Nesse sentido, currículo apresenta-se mais como um espaço político e administrativo do que o pedagógico. Por isso o currículo, integrante de um PPP, deve ser elaborado por aqueles que o colocarão em prática. Não deve ser separado aquele que pensa o currículo daquele que executa. Sacristán (2008, p. 34) define: “[...] o currículo como *o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*” (grifos do autor).

Essa concepção de que o currículo carrega em si as questões políticas também é apresentada por Apple (2002):

não se trata 'apenas' de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países (APPLE, 2002, p. 39).

Nesta dissertação adota-se a concepção de currículo de Apple (2002) e Sacristán (2008), que consideram a influência não só cultural, mas também política. Essas tendências do currículo são notadas, à medida que são relacionadas com a formação de professores. A complexa relação entre currículo e formação de professores é estudada por Brzezinski (1995).

A complexidade se estabelece pelo fato de que o currículo precisa ser um mediador daquilo que a sociedade aspira como política educacional, o que influencia diretamente na formação de professores e, principalmente, do cidadão. Brzezinski (1995) explicita:

O desafio que se coloca neste momento em que, pela modernidade, há uma complexidade da escola é o de como formar profissionais com competência pedagógica para preparar o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social, sem que este seja dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes. [...] Assim, o currículo deve ser um dos elementos mediadores entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população (BRZEZINSKI, 1995, p. 48).

Em outro trabalho publicado em 1988, a autora ressalta que é preciso analisar o currículo para formação de professores sob três concepções. Para a primeira, o currículo é dicotômico. O professor seria formado com acúmulo de teorias sem se preocupar com sua prática pedagógica. O professor é formado apenas para executar as tarefas sem uma base teórica sólida, predominando o fazer sobre o saber.

A segunda demarca o currículo pela associação teoria e prática. Apesar de teoria e prática serem separadas, não são opostas. A terceira concepção é a de que o currículo se apresenta pela unicidade, pois teoria e prática são indissolúveis. Essa perspectiva é defendida por Brzezinski (1998).

É preciso elaborar um currículo no qual prevaleça a concepção de unicidade entre teoria e prática, valorizando também a interdisciplinaridade, em detrimento da fragmentação do conhecimento, até então predominante devido ao modelo curricular tecnicista. É na concepção de unicidade que a autora desta dissertação analisará os dados coletados.

Bussmann (1995) explicita que “o modelo tecnicista, apoiado em paradigmas positivistas da ciência, que reforçou a eficiência e a eficácia pela produtividade, de forma fragmentada, entrou em crise e não responde mais às demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas” (BUSSMANN, 1995, p. 41).

Para romper com o modelo tecnicista, é importante conhecer as vertentes curriculares que Pacheco (1996) apresenta. Na concepção do autor, as teorias curriculares estruturam-se em três vertentes. A primeira é a teoria técnica, que tem mais tradição no campo educacional e ainda influencia os currículos nos dias atuais, por sua organização burocrática e técnica, de caráter tecnicista. A segunda é a teoria prática, que se caracteriza pelo discurso humanista, vinculado a uma prática excessiva, de caráter empirista. A terceira é a teoria crítica, com perspectiva emancipadora do currículo. Com esta visão pretende-se analisar o PPP do Curso de Pedagogia da UEG nas UnUs *loci*, objeto desta dissertação.

Para analisar um currículo, é necessário conhecer os modelos de desenvolvimento curricular. Pacheco (1996) descreve o modelo centrado nos objetivos, no processo e na situação. O primeiro modelo centrado nos objetivos se relaciona com a teoria técnica, pois é mais tradicional. Neste caso, o professor é um profissional técnico responsável por “transmitir conhecimentos a destinatários receptivos e reprodutores mecânicos com base na memorização”(PACHECO, 1996, p.139).

O modelo centrado no processo se relaciona com a teoria e a prática, pois se organiza como um projeto, visando à resolução de questões práticas. O professor passa a ser um mediador e o aluno um construtor do conhecimento.

O modelo centrado na situação tem estreita relação com a teoria e a crítica, porque se estrutura em uma “construção emancipatória, assumida pelo coletivo”(PACHECO,1996, p.141). Neste modelo, a escola desempenha o papel mais importante, por isso, a escola, deve ser entendida “como uma unidade básica de mudança” (PACHECO, 1996, p.142).

A concepção almejada é o desenvolvimento curricular centrado no processo, no desenvolvimento curricular situado no tempo e espaço social e na tendência crítica. Pacheco (1996, p. 43) esclarece: “partindo-se de uma acepção de currículo como projecto em (des) construção, é, assim, possível encontrar os critérios para a fundamentação do campo de estudos da realidade curricular ou do seu terreno epistemológico”.

Acredita-se que essas transformações acontecem na tentativa de proporcionar maior qualidade ao ensino, possibilitado pelo PPP de um curso. Sacristán (2008) argumenta que o currículo é o ponto de convergência de toda ação educativa e que possibilita a qualidade do ensino.

O currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é o ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições de prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares (SACRISTÁN, 2008, p. 32).

Visando a garantir a qualidade do ensino é preciso compreender as diversas concepções e tendências curriculares e quando necessário propor mudanças no PPP. Concorda-se que, ao longo dos anos, o currículo passou por transformações. Goodson (1995, p.7) explica: “ele está em constante fluxo e transformação”.

Pacheco (1996, p. 151) reconhece a importância da inovação curricular pois, está diretamente ligada às transformações do processo ensino-aprendizagem. A inovação curricular pode ser simples ou complexa a ponto de provocar uma “reestruturação global do currículo”. O autor defende ainda que as inovações curriculares devem partir do professor e não serem imposta a ele.

Outro ponto que Pacheco (1996, p. 249) descreve é sobre a uniformidade curricular. Para o autor um “modelo curricular uniforme não se atende à diversidade e heterogeneidade dos alunos e professores [...]. Na prática, num currículo uniforme, os conteúdos não se

discutem, mas impõem-se, e as disciplinas adquirem um valor simbólico próprio”. Dessa forma, é necessária uma análise no currículo da instituição com o intuito de compreender se há um currículo uniforme e se este não atende à diversidade e à interdisciplinaridade.

Scheibe (2007, p. 51) assevera que o atendimento à diversidade precisa ser pautada pelo princípio da flexibilidade curricular, alegando que “o objetivo da flexibilização curricular, na concepção dos educadores, está vinculado aos interesses dos alunos e às demandas sociais”.

A autora se embasou nos Documentos da Comissão de Especialista em Ensino de Pedagogia CEEPE (1999) enviados ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que ainda apresentava a defesa de que a Pedagogia deveria seguir núcleos de estudos, quais sejam: a) conteúdos básicos, b) estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação e, c) estudos independentes.

Ao analisar cada núcleo apresentado no Documento do CEEPE e aqui reproduzido por Scheibe (2007), é possível comparar aos núcleos de organização curricular da Resolução CNE/CP n. 01/2006 e aos eixos norteadores da base comum nacional da Anfope, citados por Brzezinski (2010 b).

Para nortear as discussões, então, elege-se que o currículo é uma prática pedagógica delineada por um projeto em construção contínua e coletiva por todos os segmentos participantes da escola, levando em conta fatores econômicos, culturais e políticos.

Esses fatores devem ser reconhecidos e influenciados por uma tendência que valorize o aluno como construtor do conhecimento, o processo de unicidade entre teoria e prática e a interdisciplinaridade. Instrumentos a serem construídos tanto na educação básica quanto no ensino superior atendendo à exigências de projetos.

Na Educação Básica é o Projeto Político Pedagógico (PPP). No Ensino Superior é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Para analisar o currículo, é importante que se conheçam os pressupostos teóricos dos documentos que regem a instituição.

2.2 PROJETOS INSTITUCIONAIS EM FOCO

Um Projeto Político Pedagógico de uma instituição educativa deve estar inserido em uma realidade educacional, histórica, social, econômica e política. Para tanto, autores como

Brzezinski (1996, 1998), Silva (2011), Sacristán (2008), Veiga (1995, 1998) são aqui tomados como teóricos interlocutores no que refere ao PPP. Como forma de organização da lógica argumentativa, apresentar-se-á a discussão em dois momentos. O primeiro tratará do PPP da Educação Básica e o segundo do PDI, PPI e PPC do Ensino Superior. Recorre-se também ao planejamento educacional de educação básica pelos pontos que muitas vezes se aproximam do planejamento de educação superior.

Veiga (1998, p.11) afirma que todo projeto de uma instituição deve ser “construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível”. Essa construção contínua poderá propiciar a qualidade. Veiga (1998, p. 15) ainda destaca que “construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação”. Percebe-se que a autora corrobora com Goodson (1995) e Pacheco (1996).

As mudanças curriculares seguem as transformações ocorridas na sociedade e dependem de interesses das novas gerações. As autoras Veiga (1998) e Bussmann (1995) comungam da ideia de transformações e desafios. Bussmann (1995) declara: “o desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos” (BUSSMANN, 1995, p. 38). Levando em conta as transformações da sociedade e que o PPP são por elas influenciadas, o desafio instala-se no planejamento do PPP, a partir do conhecimento da cultura, da sociedade, das necessidades locais e das necessidades dos discentes e docentes.

Santomé (1998, p. 95) descreve o PPP como “projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos”.

Dessa forma, a elaboração e o desenvolvimento de um PPP dependem da concepção de gestão da equipe que compreende os envolvidos direta ou indiretamente na sua elaboração: diretores, professores, coordenadores, secretários, funcionários e outros.

Ressaltam-se afirmações de Pimenta e Anastasiou (2005) sobre a elaboração do PPP por especialistas e não pelos sujeitos que o aplicam. Esse instrumento poderá ser uma repetição de ideias sem nexos pedagógico, o que dificultaria seu desenvolvimento com qualidade necessária. A respeito disso as autoras escrevem:

[...] a formação proveniente de um currículo concebido numa esfera e executado por outra, por intermédio de docentes especializados em diferentes áreas do conhecimento, além de proporcionar um caráter sincrético ao projeto pedagógico, dificulta a produção de conhecimentos significativos e críticos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 255).

É importante que os “atores pedagógicos” entendam a importância da sua efetiva participação durante a elaboração do projeto institucional ou de curso e tenham o entendimento sobre a identidade de egressos que a instituição deseja formar. Pimenta (2013) assevera que os autores do PPP precisam continuamente indagar “Qual é o perfil de profissional que se quer formar, que deve estar presente no PPP?⁵”.

Pimenta (2013) lembra que “o perfil de profissional até tempos atrás foi fortemente marcado pela especialização e o especialismo” e, como os tempos requerem novo perfil profissional é necessário a discussão sobre o PPP. Nesta perspectiva Moreira (2013) assevera:

uma discussão coletiva e teoricamente fundamentada do currículo se faz importante para a sua reestruturação. Proponho que o desenvolvimento de uma *qualidade negociada via currículo* se paute no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve ser resultar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos legais (MOREIRA, 2013, p. 112) Grifos do autor.

Sobre isso Anastasiou (2013) afirmou que “é preciso coragem para atuar no campo do estudo do PPP”⁶. Pacheco (1996, p. 248) aborda que tem ocorrido uma “descurricularização do professor”, pois o professor tem sido considerado um executor do PPP em detrimento de ser o elaborador, reforçando o caráter sincrético.

Martins (1998, p. 59) aponta que é preciso a qualificação de “atores como autores de uma práxis histórica de expressão e impulso produtivo de uma educação verdadeiramente pública”. Assim, defende-se que os professores que são atores do PPP, por consequência, devam ser também autores. Sobre essa questão, Pimenta (2013, p. 100) recomenda que o PPP não seja elaborado por pessoas estranhas à escola (os consultores especialistas), pois

⁵ Pergunta feita durante sua palestra proferida no EDIPE – Encontro de Didática e Prática de Ensino, no dia 30/08/2013, em Goiânia – GO.

⁶ Comentário feito durante sua palestra proferida no EDIPE – Encontro de Didática e Prática de Ensino, no dia 30/08/2013, em Goiânia – GO.

consoante a autora “O projeto pedagógico autêntico deverá ser, portanto, o documento que expresse as intencionalidades dos professores” (PIMENTA, 2013, p. 100).

A elaboração do PPP pelos sujeitos é também defendida por Veiga (1995, 1998).

[...] a construção do projeto político-pedagógico é um ato deliberado dos sujeitos com o processo educativo da escola. Entendemos que ele é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo (VEIGA, 1998, p. 30).

Villas Boas (1998) prevê que é preciso um constante repensar do PPP, por ser flexível e também pela rotatividade docente. Muitas vezes os professores não são os mesmos durante a elaboração e as tendências variam, por isso a construção e reconstrução do PPP é contínua como acentua a autora:

A construção do projeto político-pedagógico é um processo dinâmico e permanente, pois continuamente novos atores se incorporam ao grupo, trazendo novas experiências, capacidades e necessidades, assim como novos interesses e talentos, exigindo que novas frentes de trabalho se abram. É um eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar (VILLAS BOAS, 1998, p. 182).

Para que os “atores pedagógicos” sejam autores do Projeto Político Pedagógico de sua instituição educativa é preciso que existam grupos de estudos, debates e reflexões para conhecer a instituição escolar, suas finalidades e seus propósitos, bem como levar em conta a dimensão pedagógica e política do ato educativo, pois

[...] a tarefa de construção de um projeto político-pedagógico requer um longo processo de reflexão-ação (unidade teoria-prática) orientado por parâmetros que se articulam em duas dimensões: a) fatores que dizem respeito aos propósitos que motivaram e mobilizaram o grupo na promoção das mudanças (dimensão política); b) fatores que se referem ao nível das mudanças curriculares, metodológicas e administrativas que, processualmente, deverão ocorrer na escola (dimensão pedagógica) (SANTIAGO, 1995, p. 168).

Conforme apresentou Goodson (1995), assim como o currículo, o PPP deve ser flexível. Para Bussmann (1995, p. 39), “o projeto pedagógico deve renovar-se

constantemente, caso contrário estará negando-se a si próprio”. Um PPP de uma instituição carrega em si não somente a questão pedagógica ou política, incluiu a cultural, como reafirmado por diversas vezes nesta dissertação. Para isso é preciso:

[...] entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2008, p. 21).

Concordando com Resende (1995), não significa que o PPP supostamente elaborado de maneira correta, garanta a qualidade do ensino no espaço escolar “mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas” (RESENDE, 1995, p. 92).

As funções da instituição são a base norteadora do PPP que se configura por seus princípios, objetivos, metas, procedimentos e avaliação. É no PPP que os elementos básicos que constituem a formação de um cidadão devem estar expressos.

Na concepção de Veiga (1995, p. 22) “a construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”. Quanto à igualdade a autora destaca que é preciso oferecer condições de ingresso e permanência com sucesso para todos os alunos. Sobre a qualidade, o espaço escolar deve propiciar qualidade para todos e não ser privilégio de poucos. A gestão democrática exige rompimento com tendências tecnicistas para introduzir a participação coletiva e crítica e, a valorização do magistério.

No projeto da instituição, as finalidades e objetivos da instituição precisam estar definidos e a estrutura organizacional deve coadunar-se pedagógica e politicamente com as necessidades. Quanto ao currículo, implica interação dos sujeitos educacionais e uma reflexão profunda sobre o processo de construção do conhecimento. O tempo escolar deve ser coerentemente dimensionado para atingir as finalidades, objetivos e proceder a avaliação do que se planejou.

O processo de decisão deve envolver todos, visto que a construção coletiva e as decisões democráticas presumidamente qualificam melhor o ensino e a aprendizagem. No tocante às relações de trabalho, Veiga (1995) assevera que “deverão estar calcadas nas

atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle rígido”(VEIGA, 1995, p. 31).

Já sobre a avaliação, a autora apresenta que é imprescindível uma avaliação constante do PPP. Assim, Veiga (1995, p. 33) afirma que “a construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório”.

Veiga (1998) apresenta três pressupostos norteadores do Projeto Político Pedagógico: 1) filosófico-sociológico, 2) epistemológico e 3) didático-metodológico. Esses princípios devem estar presentes nos projetos das instituições educacionais.

O pressuposto filosófico-sociológico leva em conta que a educação é um compromisso político e um direito de todos. Por isso, o PPP precisa articular as relações sociais, culturais e educacionais. O epistemológico exige produção do conhecimento partindo da pesquisa e da unicidade entre teoria e prática. Enquanto que o pressuposto didático-metodológico, como apresenta Veiga (1998) deve pautar-se “em um trabalho interdisciplinar que é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino e pesquisa. Há necessidade de ampliar a perspectiva de pesquisa como princípio educativo”(VEIGA, 1998, p. 22).

Apesar de Veiga (1995, 1998) promover estudos sobre o PPP referindo-se a educação básica, eles podem ser aplicados ao ensino superior. A Universidade tem a finalidade de formar profissionais para atuar no mercado de trabalho com base técnica e científica. Para isso, utiliza-se de currículos que constam de várias disciplinas, obrigatórias e optativas que são propostas de acordo com a identidade do profissional a ser formado.

Neste caso, o projeto precisa ser “entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da instituição como um todo [...] O projeto político aponta um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”(VEIGA, 1995, p. 11).

O projeto de uma Universidade busca intencionalmente uma direção que se desdobra em ações e que devem estar previstos em seus documentos legais como, o PDI, o PPI e o PPC. Na visão de Gadotti (1994), o projeto da instituição vai muito além das intenções sobre o que fazer no presente e no futuro como bem ensina o autor:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

A elaboração do projeto da instituição pressupõe planejar para alcançar resultados mediatos. Assim, a ordem estabelecida no presente deve ser rompida e delimitará as possibilidades do sucesso daquilo que se planejou.

Nas instituições do ensino superior, o projeto institucional deve ser articulado ao PDI. Resulta de projeto em que se define a missão e os objetivos da instituição, planejamento estratégico, com vigência para cinco anos. Na concepção do Ministério da Educação e Cultura⁷ (MEC, 2007):

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (MEC, 2007. p.1).

O PDI precisa ser escrito com clareza, objetividade e coerência, além de demonstrar a viabilidade de sua efetivação. O documento do MEC (2007, p. 02) apresenta dez eixos temáticos essenciais à elaboração de um PDI a saber: a) perfil institucional; b) projeto pedagógico institucional (PPI); c) cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos (presencial e a distância); d) perfil do corpo docente; e) organização administrativa da IES; f) políticas de atendimento aos discentes; g) infraestrutura; h) avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; i) aspectos financeiros e orçamentários e, j) anexos.

No item sobre o perfil institucional, de acordo com o documento do MEC (2007), a IES deve relatar sua história, sua missão, seus objetivos, metas e área de atuação acadêmica. Já no PPI, que é projeto pedagógico da instituição, deve-se discursar sobre sua inserção regional, seus princípios filosóficos e metodológicos, sua organização didático-pedagógica apresentando um plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, sua política de ensino-extensão-pesquisa e gestão, bem como de responsabilidade social, enquanto o cronograma

⁷ Segundo o Artigo 16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, atualizado em 05/06/2007, pelo Sapiens – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior.

deve apresentar a oferta de cursos e vagas. No item do perfil docente, a IES deve apresentar a composição, o plano de carreira, a forma de ingresso na instituição e substituição.

Na organização administrativa precisa estar elencada a forma de gestão e estrutura organizacional. Sobre os discentes, precisa conter os programas que beneficiam os discentes como, por exemplo, as bolsas. Quanto a infraestrutura precisa apresentar-se com detalhes, por exemplo, o que tem na biblioteca e nos laboratórios. Sobre o sistema de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional devem ser previstos os procedimentos avaliativos. É preciso apresentar também com detalhes o demonstrativo de sustentabilidade financeira e programas de expansão. Além dos anexos necessários.

Cavagnari (1998) assevera como a incoerência entre o proferido e o realizado nas instituições com base no PPP. Isso muitas vezes acontece devido o sincretismo citado por Pimenta e Anastasiou (2005) em que especialistas elaboram o PPP para os professores da instituição porem em prática, sem levar em conta as necessidades da sociedade, da educação, da escola, dos alunos e professores..

Bodini (1998, p. 02) também acrescenta a importância das instituições de ensino superior “implantar modelo participativo para administrar as mudanças” para otimizar seu processo de gestão e alcançar suas metas e objetivos. A gestão democrática e participativa é a defesa que se faz como gestão de uma instituição na contemporaneidade. Para que um projeto propicie a gestão democrática e participativa é preciso que as instituições educacionais criem formas de organização e participação nos colegiados da instituição, reforçando o que Paro (2001) anuncia como a saída da utopia para a realidade.

O PPI deve ser elaborado levando em conta os pressupostos do PDI e aprofundar as questões didático-pedagógicas. Um dos componentes do anexo é o PPC. No PPC precisa constar com detalhes todos os dados sobre o curso que será oferecido, em consonância tanto com o PPI quanto como PDI.

Para analisar o PPP ou PPC de um curso de uma instituição, é preciso conhecer suas potencialidades e, principalmente, suas fragilidades. Seja na Educação Básica ou no Ensino Superior ao elaborar um projeto a instituição apresenta as potencialidades, mas não pode esquecer que haverá fragilidades em sua efetivação.

2.3 AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES NOS PROJETOS INSTITUCIONAIS

O projeto de uma instituição, a nosso ver, configura-se como uma teia organizada, com base em princípios culturais, políticos e educacionais, deve propiciar a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas com qualidade. Na prática o professor é mediador do currículo e o aluno o construtor de sua formação. Então, os projetos de uma universidade, devem conter além dos elementos básicos, como, por exemplo, finalidades e objetivos, os componentes que propiciam a formação continuada de professores, de modo processual, permanente e contínuo, bem como a previsão de outros aspectos que valorizem tanto o corpo docente como os funcionários.

Tendo como base os princípios norteadores, os elementos básicos e os pressupostos norteadores apresentados por Veiga (1995, 1998), elegeram-se para análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG, alguns componentes curriculares que devem orientar a formação do pedagogo como potencialidade em um projeto.

Para análise do currículo do Curso de Pedagogia da UEG nas três UnUs pesquisadas, deu-se destaque ao objetivo geral e específicos, ao perfil do egresso e aos componentes curriculares: pesquisa, extensão e ensino. A pesquisa, entendida, como princípio educativo e participativo. A extensão reconhecida como prática pedagógica para a transformação. O ensino norteado pela concepção de docência, prática pedagógica, práxis, estágio curricular, gestão democrática e participativa e interdisciplinaridade. Essa discussão se fez com base nos componentes do PPP da Educação Básica, do PDI, do PPI e do PPC do Ensino Superior.

Um elemento norteador do currículo para Wanderley (1994), Demo (2004) e Silva (2011) é a pesquisa. A pesquisa, como componente curricular, deve favorecer a interdisciplinaridade. Para desenvolver-se uma pesquisa utilizam-se conteúdos pertencentes às mais diversas áreas. Nesse sentido Wanderley (1994, p.40) ressalta: “[...] uma universidade deve buscar integrar as várias ciências, mas, em decorrência de sua inserção local e regional e dos recursos com que possa contar, ela pode se especializar em algumas e se fixar em campos próprios de atuação”.

Lembra-se, aqui, o que postulava o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, quando apresentavam que a pesquisa é o sistema nervoso da universidade. A pesquisa e a interdisciplinaridade devem ser elementos presentes no projeto de uma Universidade e em decorrência, no Curso de Pedagogia.

Concorda-se com Wanderley (1994) quanto a importância da pesquisa na formação do professor, visando a sua autonomia intelectual. Silva (2011, p. 81) assevera: “a pesquisa se faz presente na vontade de saber mais, quando se aprende a elaborar sínteses, a planejar, a compor decisões teóricas, coletar dados com procedimentos pertinentes, estabelecer análises e comunicar resultados que tenham como meta o compromisso com o real”.

Reforçando a concepção da pesquisa para a formação de profissionais da educação, Demo (2004, 2006) assegura que aquele que ensina sem a pesquisa apenas reproduz as informações, sem autocrítica. Na concepção de Demo (2004, 2006), o docente pesquisador deve ser capaz de elaboração própria. Nesta dissertação, o docente pesquisador é o pedagogo, em consonância à Resolução CNE/CP n. 01/2006 com identidade “*unitas multiplex*”, defendida por Brzezinski (2011a). A pesquisa deve ser apresentada no PPP pois, segundo a Anfope a Universidade precisa “avançar para concepções de produção de conhecimento unindo estudo e trabalho desde o início do processo de formação” (BRZEZINSKI, 2011c, p. 119).

A preparação para a docência e a pesquisa deve ser integrada, para preparar o profissional para o ensino, pesquisa e extensão, funções precípuas da Universidade. A esse respeito Demo (1993, p.140) comenta que “falta a essência: ciência e educação. Professor, *stricto sensu*, é um formador de formadores, por razão científica encontra-se na construção da capacidade de produzir ciência com criatividade, ocupando postura de sujeito do processo científico, não de objeto” (DEMO, 1993, p. 140). Demo (2004, p. 99) em outra obra reafirma que “o ‘professor’ que predomina no sistema educacional brasileiro não pesquisa e elabora. Não tem texto próprio, nem material didático próprio”.

Pardal citado por Silva, Brzezinski e Eickhoff (2011c, p. 119), reitera: “o exercício da profissão não pode ser confundido apenas com a docência; portanto, há exigência da formação para a investigação e para o reconhecimento do papel do pedagogo, que passa pela invenção, ou reinvenção, da identidade”.

Como foi mencionado em capítulo anterior, os Documentos Legais que normatizam o Curso de Pedagogia, bem como Brzezinski (2011a) reafirmam que a base da identidade do professor é a docência no seu sentido amplo de *ato pedagógico* ou *trabalho pedagógico*.

A formação do técnico da sala de aula, que reproduz as informações, já não tem espaço na contemporaneidade. Nos conceitos da Anfope como assevera Brzezinski (2011c, p. 119) é preciso “romper a estrutura disciplinar fragmentada entre áreas e campos de conhecimento, entre os componentes teóricos e práticos da formação”.

O modelo tecnicista, que imperou por muitos anos na educação, levando em conta atividades fragmentados, está em crise. Autores como Bussmann (1995, p. 41) afirmam que esse modelo “não responde mais às demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas”. A tendência que deve vigorar no PPP é crítica, da construção coletiva, da indissociabilidade entre teoria e prática e da prática interdisciplinar. Segundo Zabala (1998):

A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar (ZABALA, 1998, p. 143).

Dessa forma, é preciso rever os projetos das instituições que ainda apresentam características fragmentadas e disciplinares. No PPC (2009a), a interdisciplinaridade é apresentada como uma atitude na ação docente que possibilita a integração teoria e prática, se afastando da fragmentação do saber.

A atitude interdisciplinar, entretanto, não significa a negação das especialidades de cada ciência. Seu sentido reside na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares, isoladas dos processos e contextos histórico-culturais, sem uma posição unificadora que sirva de base para todas as ciências (PPC, 2009 a, p. 75).

Brzezinski (2011c, p. 120) argumenta que os ideais, defendidos pela Anfope, devem estar presentes no PPP como, por exemplo, “criar espaços para a produção do trabalho coletivo e interdisciplinar entre os professores”. Corroborando com essa ideia Pimenta (2013) defende a tese do ensino na graduação com pesquisa interdisciplinar para alcançar o perfil profissional desejado. Fazenda (2011) também defende essa tese quando destaca:

A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar-se o movimento desenhado pela ação exercida – somente ao pesquisarmos os movimentos das ações exercidas será possível delinear os seus contornos e seus perfís (FAZENDA, 2011, p. 279).

Além da concepção interdisciplinar de currículo, é importante garantir na organização do projeto institucional, seja o PPP ou o PPC, a indissociabilidade entre teoria e prática. Se toda licenciatura precisa se pautar nessa relação, portanto, seu projeto não pode revelar-se dicotômico. Nessa perspectiva Brzezinski (1998) adverte:

[...] o eixo teoria-prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo que formam o professor e não ser restrita a uma disciplina, ou a um momento particular do currículo. Esta postura possibilita ao futuro professor compreender as relações entre o que, como, e para que ensinar, durante toda a sua formação (BRZEZINSKI, 1998, p. 169).

Brzezinski (1998, p.167) declara que muitos currículos ainda se apresentam dicotômicos, nos quais “a teoria e a prática são componentes isolados e até opostos”. E como resultado dessa separação “o professor será formado sob a lógica do executar, agir e fazer. [...] Tal postura é sustentada pela concepção do ‘fazer pedagógico’ – o fazer para aprender” (BRZEZINSKI, 1998, p. 167).

A concepção da autora é de que os projetos adotem a unicidade teoria-prática desde os primeiros anos do Curso. Neste sentido, Martins (1998, p. 55) argumenta que para a prática pedagógica ser considerada uma práxis “é preciso que se dê no âmbito de um projeto que, além da intencionalidade, suponha condições objetivas de concretização”.

Quanto a práxis, Pacheco (1996, p. 41) toma as ideias de Grundy (1987) e considera cinco princípios: “a práxis é constituída da ação e da reflexão, tem um lugar no real, visa à interação entre o social e o cultural; o seu mundo construído e não pronto e acabado; reconhece o sentido da construção social do fazer acadêmico”. Dessa forma, o teorizar e o fazer se tornam indissociáveis no processo da aprendizagem, enquanto uma reflexão profunda e complexa. Na concepção de Frigotto (1989):

o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Cunha (2000) escreve sobre a atuação do professor que diretamente se relaciona à práxis e se torna responsável por sua efetivação junto ao alunado. Para a autora:

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isso significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano ele trabalha estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança de atitudes do professor (CUNHA, 2000, p. 157).

Para que ocorra a efetivação da práxis é necessário o domínio teórico e o saber prático. Os futuros professores devem ser formados para adquirir conhecimentos e saberes sobre a práxis em todas as disciplinas do curso. Este objetivo precisa compor o projeto da instituição. Esse domínio teórico e prático pode estar associado quando os estudantes de licenciatura se dedicam às pesquisas com o tema formação inicial e continuada. Demo (2001) salienta que o professor que não pesquisa não tem o que ensinar e, em sua compreensão, a pesquisa efetiva-se mais em cursos *stricto sensu*, ao contrário do que deveria acontecer, pois a pesquisa não é privilégio do mestrado ou do doutorado.

Outra questão que converge para a indissociabilidade teoria-prática e domínio teórico e prático é relativa ao estágio supervisionado. A práxis deve estar presente na formação do profissional da educação, desde os primeiros anos de curso. Essa práxis poderá ocorrer se a prática pedagógica for reflexiva e crítica. A prática reflexiva é privilégio do estágio supervisionado, mas é indispensável em todo o curso.

É no estágio supervisionado que o estagiário terá maior contato com a realidade em que irá atuar. Na concepção de Pimenta (2001)

não se deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão *sobre* e a *partir* da realidade da escola pública da 1ª a 4ª série (PIMENTA, 2001, p. 70).

Defende-se que não apenas nos anos iniciais no ensino fundamental deverá acontecer o estágio supervisionado do pedagogo, visto que a atuação desse profissional poderá ocorrer tanto na escola como em ambientes não-escolares, conforme a Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Outro aspecto, componente do projeto da instituição, seja o PPP ou PPC, em que deve fundamentar a tripla função é a gestão democrática e participativa. Como enfatiza Pinheiro

(1998, p. 80) esta forma de gestão deve “integrar interesses individuais e garantir a representação de aspirações coletivas”. A gestão democrática e participativa deve ser princípio no projeto e ser cotidianamente praticada no Curso de Pedagogia e nas IES.

Uma forma de se levar a efeito a gestão democrática e participativa são as representações colegiadas como, por exemplo, os conselhos escolares e no caso das universidades, os colegiados de curso entre outras representações colegiadas da instituição, que devem contar com a participação do movimento estudantil. Veiga (1998, p.115) escreve que “o Conselho Escolar é concebido como local de debate e tomada de decisões. Como espaço de debates e discussões, permite que professores funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses, suas reivindicações”.

Em uma universidade isso se apresenta pelo modelo representativo nos colegiados de curso e conselhos acadêmicos e universitários. Santos (2006) sustenta:

[...] a gestão democrática se ampara numa concepção sociocrítica e implica processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere co-reponsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político. Descentralização é o conceito chave para se entender as políticas educacionais no contexto neoliberal e a democratização da gestão (SANTOS, 2006, p. 06).

Cavagnari (1998) observa que existe pouca experiência dos professores quanto a gestão democrática e participativa, devido à fragilidade dos conceitos teóricos, provocando entraves na gestão. “O despreparo quanto aos fundamentos da educação, como também em relação às formas de representação e participação nas ações colegiadas, é um dos elementos que entrava uma gestão escolar baseada na autonomia” (CAVAGNARI, 1998, p. 101).

Os construtores do projeto de uma instituição educacional devem atentar-se às potencialidades e às fragilidades para sua implementação. Para analisar algumas fragilidades apresentar-se-á pesquisas realizadas no Brasil nas últimas décadas.

Sousa (1998) apresentou as considerações de seu trabalho de coordenação do processo de construção coletiva do PPP das escolas públicas do Distrito Federal, na década de 1990. As considerações de Sousa (1998, pp. 140-147) apontam para dez fragilidades que precisam ser levadas em conta para novas elaborações: 1) concepções de projetos; 2) rotatividade e a constante necessidade de recomposição das equipes de direção e coordenação pedagógica; 3) temas predominantes nas discussões das escolas; 4) aspectos gerais da formação técnico-pedagógica; 5) pesquisa do cotidiano escolar; 6) incoerência entre o

discurso veiculado e a prática realizada; 7) estratégias adotadas pelas escolas; 8) segmentos envolvidos nas discussões; 9) dificuldades que as escolas alegam ter enfrentado e 10) dificuldade de deflagrar ações e seu cotidiano, visando a corrigir as disfunções detectadas. Entenda-se que essas fragilidades são da Educação Básica. Contudo, como ponto de partida é possível levá-las para a observância se há concordância entre as fragilidades diagnosticadas na Educação Básica com o Ensino Superior, limitando o nosso objeto de estudo.

A falta de organização de grupos de estudos e discussões acerca de currículo é uma deficiência encontrada por Sousa (1998) em sua pesquisa. A maioria dos professores de acordo com Sousa (1998) são especialistas com pouca formação teórica na área da educação. Outro ponto frágil detectado por Sousa (1998) foi a falta de interesse do professorado em desenvolver pesquisa. Foram detectados pelo autor: resistência, insegurança e pouco envolvimento docente.

Essas fragilidades são entraves para a elaboração e execução de um PPP. Cavagnari (1998, p. 99-101) anuncia três entraves. São eles: 1) a rotatividade do corpo docente é o principal entrave, pois é preciso a contratação de novos professores; 2) a falta de grupos de estudos para que os sujeitos da instituição tenham domínio conceitual para a construção do Projeto Político Pedagógico; 3) a fragilidade teórica é outro entrave preocupante já que ocorrem evidências de inconsistência teórica dos professores proporcionando a dissociação entre teoria e prática e o pouco aprofundamento conceitual; 4) a implementação de forma acelerada de novas políticas educacionais que conduzem a propostas enfraquecidas.

Percebe-se que direta ou indiretamente as fragilidades da pesquisa de Sousa (1998) e de Cavagnari (1998) convergem. Na visão de Cavagnari (1998) o fato de grande rotatividade docente nas instituições de ensino provoca o pouco envolvimento com as questões institucionais.

Tal fato prejudica substancialmente o desenvolvimento do projeto político-pedagógico, uma que esses profissionais ministram aulas em várias escolas a fim de completar suas cargas horárias; não participam integralmente das atividades da escola e, portanto, muitas vezes deixam até mesmo de conhecer o projeto político-pedagógico, pois encontram-se ausentes da maioria das reuniões. São fatores que resultam em baixo desempenho e menor compromisso dos profissionais com a escola, considerando que não conseguem identificar-se com o projeto ali construído (CAVAGNARI, 1998, p. 99).

Apesar de que Cavagnari (1998) se refere aos profissionais da escola, os elementos apontados por ele e por Sousa (1998) podem ser aplicados à Universidade, no caso deste

estudo, à UEG. Essas fragilidades levam à improvisação para amenizar os problemas causados pela falta de docentes. Sobre isso, Fusari (1993) é tomado como exemplo por Cavagnari (1998, p. 99) quando escreve que há, “além da falta de professores nas unidades escolares, da improvisação, das situações de emergência para tapar a lacuna da ausência de professores, a rotatividade do corpo docente”.

O fato da rotatividade docente, da falta às reuniões, do pouco envolvimento com grupos de estudos teóricos e outros aspectos apontados por trabalharem em outras instituições podem estar associados à falta de concurso para a efetivação dos professores, especialmente na UEG. Tanuri (2000) assevera que durante as décadas de 1990 a 2000 percebeu-se uma pequena melhora nos investimentos educacionais e na formação de professores, os problemas permanecem na atualidade e:

o mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p. 85).

Nosso posicionamento é de que as políticas governamentais devem ser as ações de incentivo à carreira docente como, por exemplo, no tocante a concurso, à remuneração, às condições estruturais e laboratoriais para seu trabalho pedagógico, de pesquisa e extensão, licença para aprimoramento .

Outro ponto que interessa na discussão sobre as fragilidades de um PPP foi apresentado por Pimenta (2001) quando se referencia em Gatti e Rivai (1977), ao estágio supervisionado. As informações levantadas pelos autores mostravam a falta de escolas-campo para a realização dos estágios supervisionados. Quando o estagiário encontrava a escola para sua prática, detinha-se apenas na etapa observação, revela Pimenta (2001). Outra questão muito frágil no desenvolvimento do estágio é a ausência do professor supervisor da universidade nas escolas de educação básica. Os estagiários são praticamente abandonados. Os diálogos até podem ocorrer na universidade, entre supervisor e o futuro professor, mas detém-se somente na observação, uma vez que o estagiário não assume a regência.

Na atualidade parte deste problema tem sido amenizado com a implementação do estágio não obrigatório, mas que tem apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O ponto frágil do Programa é que injustamente não contempla todos os alunos que necessitam de estágio supervisionado, tornando-se assim um privilégio de alguns.

Outro fato interessante da pesquisa de Gatti e Rivai utilizada por Pimenta (2001) é que muito se discutia sobre a necessidade da relação entre a teoria e a prática, acerca das ações interdisciplinares propiciadas pela organização curricular, porém na realidade predomina a fragmentação e o isolamento entre disciplinas pedagógicas e específicas nas áreas de formação e atuação do pedagogo.

Os cuidados com o estágio supervisionado, a prática pedagógica e um currículo interdisciplinar precisa ser levado em consideração na atualidade para a elaboração de um projeto de universidade, principalmente, para o Curso de Pedagogia. Gatti e Barreto (2009) apresentam os dados que analisaram sobre os Cursos de Pedagogia no Brasil. O que encontraram foi uma abrangência de currículo, pois:

[...] pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se analisa o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo seqüencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 126).

Como abordada a relação teoria e prática na formação do pedagogo encontra-se no campo do discurso. A fragmentação é explícita e a integração, unicidade, interdisciplinaridade curricular ainda é teorizada, mas em muitos casos não há evidências na prática pedagógica. Essa discrepância é citada por Sousa (1998, p. 144) quando acentua que há “incoerência entre o discurso veiculado e a prática realizada”.

Outro aspecto ainda analisado por Gatti e Barreto (2009) é sobre a produção de novos saberes. As autoras (2009, p. 128) concluíram que “o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da formação polivalente e da perspectiva interdisciplinar”. É preocupante quando no Curso de Pedagogia não se reflete sobre a importância do aprofundamento teórico das disciplinas e da prática interdisciplinar. Essa fragilidade interfere na qualidade da atuação do profissional.

Em outra pesquisa realizada sobre a formação de professores no Brasil nas licenciaturas, Gatti e Nunes (2009) expõem as análises acerca do Curso de Pedagogia. Esclarecem que entre os 71 Cursos de Pedagogia pesquisados, predominam a fragmentação curricular e uma variedade de nomenclatura de disciplinas com conteúdos semelhantes.

A pesquisa realizada por essas autoras apresenta dados semelhantes com a pesquisa anteriormente citada quanto à superficialidade dos conteúdos a serem ensinados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Gatti e Nunes (2009) concluíram que esses conteúdos são pouco abordados nos Cursos de Pedagogia. As autoras discutem que as universidades públicas não dispõem de disciplinas com esta natureza e que “tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos” (GATTI; NUNES, 2009, p. 33).

As disciplinas de conteúdos e metodologias, conforme ressaltam as autoras, apresentam um caráter teórico e não de prática. As autoras mostram ainda que as disciplinas, as ementas das disciplinas são frágeis, com superficialidade teórica. Gatti e Nunes (2009) ainda estudaram a relação teoria-prática e anunciaram a sua separação. Nos currículos os referenciais teóricos têm pouca associação com conteúdo da educação básica. As disciplinas de Ciências, História e Geografia expressam fragilidade em suas ementas.

As temáticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial ocupam uma pequena fração nos currículos. Disciplinas como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Artes, Educação Física, Libras e Práticas de Ensino são comuns nas matrizes. A escola enquanto instituição social e de ensino (gestão) é elemento quase ausente nas ementas, com formação de caráter abstrato, entre outras questões.

O discurso sobre as potencialidades dos componentes do projeto de um curso de uma IES, aliado às fragilidades de sua efetivação são pontos que devem ser analisados nos estudos e análises acerca do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da UEG das UnUs estudadas nesta dissertação, antes e após a unificação da matriz curricular, verificando os aspectos positivos e negativos da unificação.

CAPÍTULO 3

CONHECENDO UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA *MULTICAMPI* INTERIORIZADA

É preciso conhecer a Universidade Estadual de Goiás (UEG) para analisar o processo de unificação curricular do Curso de Pedagogia nas UnUs de Anápolis (UnUCSEH), de Campos Belos e de São Luís de Montes Belos. O sonho goiano de instalar uma universidade pública, gratuita, *multicampi* e, interiorizada, data da década de 1950. Em um movimento de idas e vindas, de luta, finalmente, pelo Decreto n. 13.456, de 16 de abril de 1999, foi criada a UEG.

As UnUs da UEG oferecem um total de 136 cursos de graduação regular. Um desses cursos é o Curso de Pedagogia, oferecido em 14 UnUs. Nesta pesquisa o estudo abrange três UnUs, quais sejam as Unidades Universitárias de Anápolis (UnUCSEH), de Campos Belos e de São Luís de Montes Belos.

A UnU de Anápolis (UnUCSEH) foi a origem da UEG e sede da extinta Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA). Situa-se no Bairro Jundiáí, a 3 Km da sede da reitoria e da administração da UEG (Rodovia BR153). Anápolis insere-se na região central do Estado com potencial econômico e cultural. A UnU de Campos Belos dista 546 Km da sede da UEG. Campos Belos faz divisa com o Estado do Tocantins e da Bahia. Insere-se na região nordeste com perspectivas de desenvolvimento econômico, social e educacional. A UnU de São Luís de Montes Belos localiza-se a 170 km da reitoria ao sudoeste do Estado. A cidade mantém características de cidade universitária e com perspectiva de bom crescimento econômico e cultural devido às atividades agropecuárias, industriais e educacionais.

Este capítulo trata, notadamente, de quatro aspectos. O primeiro é a revisão histórica sobre a origem da UEG e das três UnUs da investigação. O segundo aspecto é a releitura das matrizes curriculares do Curso de Pedagogia, antes da unificação. O terceiro trata a

discussão sobre as matrizes curriculares unificadas de 2004/2005, 2007 e 2009. O PPC⁸ do Curso de Pedagogia de 2009 com base nos documentos legais, consiste no quarto aspecto.

3.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: da utopia a realidade

Desde 1950 ocorreram mobilizações por vários segmentos sociais com a finalidade de implantar uma instituição de ensino superior pública, gratuita, de qualidade e interiorizada no Estado de Goiás. Com a Reforma Universitária, provocada pela Lei n. 5.540/1968, foram criadas várias faculdades isoladas no interior de Goiás, como anteriormente descrito. Houve nesse momento a expansão do ensino superior, tanto público quanto privado.

Consta no PPC (2009a) e nos Relatórios de Avaliação Institucional, que como forma de manifestarem os desejos de interiorização do Ensino Superior, nos anos de 1968 e 1987 sob coordenação da Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC), aconteceu o I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau⁹.

Foi nesse período, conforme PPC (2009a), que ocorreu a luta da União Estadual dos Estudantes (UEE) para a estruturação de uma Universidade *multicampi* e interiorizada no Estado de Goiás. Em 1986, o ensino superior contava com 10 autarquias distribuídas nas cidades de Goiânia, Anápolis, Goiás, Porto Nacional, Porangatu, Araguaína, Morrinhos, Iporá, Itapuranga e Quirinópolis.

Como base da criação de uma universidade pública estadual foi elaborado um Projeto de Lei na Assembleia Legislativa, depois pela Lei n. 8772, de 15 de janeiro de 1980. Essa Lei delegava ao Poder Executivo autorização para criar a Universidade do Estado de Goiás com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação.

Este Decreto só foi assinado pelo então governador, que instituiu a Fundação Estadual de Anápolis, mantenedora da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), sob n. 3355, de 9 de fevereiro de 1990. Foi, no entanto, com a Lei n. 11.655/1991 criada a Universidade Estadual de Anápolis. A UNIANA originou-se da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) que já existia.

⁸ Optou-se por usar ao longo dessa dissertação pelo uso da expressão Projeto Político Pedagógico por se julgar mais adequada. Quando se analisa o projeto de 2009 utiliza-se o termo PPC, nomenclatura usada pelas UnUs.

⁹ Termo usado na época. Atualmente é Educação Superior.

A partir do “sonho” de construção de um projeto de universidade enraizada em todas as microrregiões goianas, resulta criação da UEG, com a transformação da UNIANA com a incorporação de 28 autarquias isoladas, mantidas pelo Poder Público Estadual.

Esse processo foi oficializado pelo Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, por meio da Lei Estadual n. 13.456, de 16 de abril de 1999. A UEG pelo decreto vincula-se à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás. Depois de quase 10 anos, com a publicação da Lei n. 16.272, de 30 de maio de 2008, a UEG é transformada em autarquia.

Os objetivos da UEG são apresentadas no artigo 5 do Estatuto da Instituição¹⁰, homologado pelo Decreto n. 7.465, de 17 de outubro de 2011.

Art. 5º São objetivos da UEG:

I - formar, graduar e pós-graduar profissionais nas diversas áreas, preparando-os para o mundo do trabalho e cidadania, contribuindo para o desenvolvimento de Goiás e do Brasil;

II - promover o desenvolvimento e a divulgação da ciência, da tecnologia, da reflexão e da cultura em suas várias formas;

III - realizar e incentivar pesquisas necessárias para o desenvolvimento científico e tecnológico e a preservação do meio ambiente;

IV - formar profissionais qualificados para o exercício da investigação científica e tecnológica, nos diversos campos do saber, tais como atividades econômicas, políticas, sócio-culturais, artísticas, dentre outras;

V - difundir conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, patrimônios comuns da humanidade e especificamente da vida do povo goiano e do cerrado;

VI - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada de profissionais em diversos campos de atuação;

VII - busca da qualidade na ação e na produção das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

VIII - interagir com a sociedade pela participação de seus professores, alunos, gestores e pessoal técnico-administrativo em atividades comprometidas com a busca de soluções para problemas regionais e nacionais;

IX - contribuir para a melhoria da gestão dos organismos, entidades públicas governamentais e não governamentais, bem como empresariais e do terceiro setor;

X - prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela, relação de reciprocidade;

XI - cooperar com outras universidades e organismos públicos nacionais e estrangeiros nas atividades culturais, científicas, tecnológicas e educacionais.

Em 2012, a UEG contava com 42 Unidades Universitárias nos seguintes municípios: Anápolis: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Caldas Novas, Campos Belos, Ceres, Crixás, Edéia, Formosa, Goianésia, Goiânia, Goiás, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Jussara, Luziânia, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Niquelândia,

¹⁰ Dados retirados do site institucional www.ueg.br

Palmeiras de Goiás, Pirenópolis, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Sanclerlândia, Santa Helena de Goiás, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Senador Canedo, Silvânia, Trindade e Uruaçu.

Dessa forma, em 2012, a UEG estava presente em 48 cidades do Estado de Goiás, com UnUs em 39 cidades, Pólos em 4 cidades e EaD em outras 5, conforme dados da Pró-Reitoria de Graduação Geral de Programas Especiais¹¹.

Em suas 42 UnUs, a UEG oferece 48 cursos superiores de graduação: 15 de bacharelado; 10 de licenciatura; 13 de tecnólogos. As UnUs atendem muitas cidades circunvizinhas. A UEG possui quatro cursos de graduação regular a distância e cinco cursos do Programa de Parcelada. Desses quatro estão com o tempo previsto de finalização em julho de 2013 e apenas um para finalizar em julho de 2014 (NOVAIS, 2013).

Observa-se no mapa, que a UEG está atingindo número significativo de municípios goianos, comprovando sua interiorização.



11

Dados obtidos do site www.cdn.ueg.br/arquivos/ueg/conteudoN/537/quadro1.pdf

Sobre a criação e expansão da UEG, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2011) destaca sua importância cultural, educacional, e econômica. Isso justificaria a criação de uma Universidade com as características da UEG:

O significado e a função dos cursos da UEG, oferecidos em todas as regiões de planejamento do Estado, por meio das Unidades Universitárias e Polos de formação de professores, considera fatores sócio-econômicos das microrregiões do Estado, mas supera uma perspectiva de reducionismo econômico e concentra-se na dimensão 'tendências globalizadora'(PPI, 2011, p. 17).

Quanto ao corpo docente da UEG, em 2013, contava 1.947 docentes, sendo 820 do quadro efetivo e 1.127 professores temporários (NOVAIS, 2013, p. 1). Esses dados comprovam que a maioria dos docentes da UEG é temporários. Esse dado pode representar uma fragilidade para a Universidade e a efetivação do PPP dos Cursos, como apontaram Sousa (1998) e Cavagnari (1998).

A UEG realizou dois concursos, para ingresso docente, um em 2004 e outro em 2010. Há perspectivas para um novo concurso em 2013. A falta de concurso fez com que a Universidade tenha um índice de rotatividade alta, pois os docentes passam em outros concursos e abandonam a instituição ou pelas condições de trabalho e valorização salarial ou, por questões legais, saem a cada dois anos, apesar de que isso não tem ocorrido na prática. Segundo dados das secretárias das UnUs investigadas, existem docentes que estão na UnU há mais de 10 anos com contrato temporário. Assim, o discurso sobre a rotatividade gera discrepância na análise dos dados.

O desejável de uma instituição de ensino superior, segundo Bodini (1998), é a implantação de um modelo participativo de gestão. Concorda-se com Veiga (1998, p. 18) que “a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos [...]”. Essa concepção de gestão democrática e participativa consta dos documentos da administração na UEG.

No tocante aos órgãos de administração superior da UEG, consta no PDI (2010), o Conselho Universitário (CsU). Este é o órgão normativo e deliberativo superior da instituição, com atribuições definidas no Estatuto da UEG e é composto pela Reitoria, Diretores das Unidades Universitárias e representantes docentes.

Outro órgão deliberativo na UEG é o Conselho Acadêmico (CsA), composto pelas Câmaras: de Graduação, de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação, além de representante docente e discente com competências específicas da sua área de atuação, instruem processos a serem deliberados por este órgão. Outros órgãos são as Câmaras: de Graduação, de Extensão e de Pesquisa.

Cada UnU também tem seus órgãos deliberativos. A Congregação (CAU) e os Colegiados de Curso deliberam e encaminham para as instâncias superiores.

Segundo o PDI (2010), a Reitoria é a administração superior, composta pelo Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitores, e é o órgão executivo superior da UEG. Tem como papel principal deliberar sobre os assuntos da Universidade, com vistas a atender à missão da instituição, constante do Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Goiás e do PDI (2010) da UEG. A missão da UEG é “Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil”(PDI, 2010, p.12).

No que refere ao ensino da UEG, a Pró-Reitoria de Graduação (PrG) “tem como papel principal implementar, no âmbito da graduação, ações que viabilizem o cumprimento da missão institucional da UEG, no que diz respeito à produção e socialização do conhecimento científico e do saber, desenvolvendo cultura e formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade, exercendo sua cidadania com responsabilidade, frente todas as situações existenciais em que se realce a capacidade imanente do homem por servir a humanidade” (PrG, 2013, p. 1).

Como toda universidade, trabalha diretamente com a sociedade pelas vias da extensão, a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE), “tem a atribuição de coordenar as atividades de extensão, cultura e assuntos estudantis e egressos. As atividades extensionistas são pautadas, em seu desenvolvimento pela relação social de impacto, a bilateralidade, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” (PrE, 2013, p.1).

Segundo o Manifesto (1932) como o sistema nervoso da universidade é a pesquisa, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP) “tem a atribuição de coordenar o ensino de Pós-Graduação *stricto e lato sensu*, bem como as atividades de pesquisa na Universidade Estadual de Goiás. A atividade de pesquisa associa-se à discussão do papel que se espera da UEG a desempenhar no Estado. A PrP vem se estruturando para atuar de forma ostensiva

junto à comunidade acadêmica, na criação de uma atmosfera de pesquisa e desenvolvimento em nossa Universidade”(PrP, 2013, p.1).

Gerir uma universidade é fundamental para alcançar sua tripla função, por isso a Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças (PrPGF) “tem por objetivo planejar, coordenar, supervisionar e elaborar o orçamento anual da UEG, bem como, desenvolver as atividades de programação e execução orçamentária, financeira e patrimonial. A PrPGF responsabiliza-se ainda pelo planejamento institucional em vários níveis, conforme orientação dos Conselhos Superiores e da Reitoria”(PrPGF, 2013, p.1).

Com a elaboração do PDI (2010), com vigência de 2010 a 2019, a missão institucional da UEG , definida em 2003, foi mantida. Acrescentou-se a importância da UEG:

A UEG nasceu e está sendo estruturada como prioridade no Estado, ou seja, é uma das políticas para o desenvolvimento do Estado. Desse modo, a garantia da educação superior, mantida pelo poder público estadual, objetiva responder às demandas da sociedade goiana, por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. É importante salientar que a UEG é uma antiga aspiração do povo goiano e inclui-se no elenco de estratégias fundamentais que vêm sendo adotadas para alavancar o crescimento e o desenvolvimento do Estado, bem como assegurar o direito de acesso e permanência na educação superior pública e gratuita (PDI, 2010, p.19).

O ano de 2012 marcou a consolidação da UEG. Novais (2013), diz

[...] que vê a UEG como uma jovem instituição, mas que deve estar em esforço contínuo, quer seja mapeando suas fragilidades e potencialidades, quer seja propondo caminhos e metas para que possa crescer rumo a sua consolidação acadêmica e administrativa, buscando sempre a qualidade de seus cursos e programas, sua autonomia e integração de forma a atingir a excelência nas atividades fins (ensino, pesquisa e extensão) e nas atividades meio (planejamento, gestão e avaliação (NOVAIS, 2013, p.1).

Como o objeto dessa pesquisa é o currículo do Curso de Pedagogia da UEG é preciso divulgar que de 42 Unidades Universitárias, 14 oferecem o Curso, a saber: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu.

A amostra intencional de três UnUs foi definida por ter o Curso de Pedagogia e estar situada em regiões diferentes do Estado de Goiás. Delimitou-se estudar a UnUCSEH de Anápolis, por representar o Curso de Pedagogia mais próximo da sede e ter o Curso de Pedagogia como Universidade antes da criação da UEG; a UnU de Campos Belos por ser longínqua da sede e ter o Curso de Pedagogia somente com a criação da UEG; e a UnU de São Luís de Montes Belos por se situar numa região intermediária de distância da sede e ter o Curso de Pedagogia como faculdade isolada antes da UEG ser instalada.

3.2 DIMENSIONANDO O CAMPO EMPÍRICO

A proposta de realizar uma contextualização do campo empírico tem o objetivo de situar no tempo e no espaço os *loci* formativos do pedagogo na UEG, que darão subsídios para as análises do currículo do Curso de Pedagogia da UEG.

Reconhece-se a necessidade dessa contextualização e valer-se-á da análise documental do PPC da UnUCSEH, da UnU de Campos Belos e da UnU de São Luís de Montes Belos, com enfoque mais detalhado na última versão em 2009 e, dos dados capturados no site institucional da UEG.

É necessário, discorrer sobre os cursos de graduação que as UnUs mencionadas oferecem, a equipe docente dos cursos e a respeito das atividades de extensão e pesquisa, apresentando o potencial para o ensino, pesquisa e extensão das UnUs.

• UnU de Anápolis (UnUCSEH)

Anápolis está situada na microrregião de Anápolis e situa-se na região central, localizada a 45 km de Goiânia (capital). A microrregião abrange os seguintes municípios: Goiânia, Senador Canedo, Inhumas, Abadiânia, Trindade, Nerópolis, Silvânia, Leopoldo de Bulhões, Nova Veneza e Aparecida de Goiânia.

O potencial econômico de Anápolis é agroindustrial, tanto que tem o Distrito AgroIndustrial de Anápolis (DAIA). A cidade também tem potencial cultural. Além da

UEG, com duas UnUs presenciais e uma virtual, a cidade abriga o Centro Universitário de Anápolis, a Faculdade Católica de Anápolis, a Faculdade do Instituto Brasil, a Faculdade Latino Americana\Anhanguera, a Faculdade Raízes, a Faculdade de Tecnologia Roberto Mange, a Faculdade Metropolitana de Anápolis e o Instituto Federal de Goiás¹².

Consta do PPC do Curso de Pedagogia (2009a) que, em Anápolis, o ensino superior teve influência do movimento expansionista ocorrido em todo o Brasil, entre 1930 e 1964. Esse movimento significou alto crescimento populacional no Brasil, apresentando grandes fluxos migratórios rurais-rurais e rurais-urbanos, com concentração urbana. Tal mobilidade migratória contribuiu para a expansão capitalista que influenciou a educação, a ponto de favorecer a dinamização do ensino superior, com sua expansão por meio de instituições de ensino superior isoladas, principalmente, privadas.

O movimento de expansão educacional, no ensino superior, influenciou, em 1969 a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA). Em 1990, a FACEA foi transformada em Universidade por meio do Decreto Lei n. 3.549 do governo do Estado de Goiás. Dessa forma foi criada a UNIANA que, à época, abrigava 11 cursos em duas unidades, uma no Bairro Jundiá e a outra na Vila Alexandrina.

A Unidade da Vila Alexandria, além do ensino universitário, mantinha uma unidade de ensino fundamental, o Colégio de Aplicação Dr. César Toledo, que servia como escola-campo de estágio supervisionado. Academicamente, a UNIANA constituía-se de três centros: Ciências Humanas e Letras (CHL); Ciências Exatas e Tecnológicas (CET) e o de Ciências Sócio-Econômicas (CSE), como apresentado no PPC (2009a).

Era no Bairro Jundiá que a UNIANA se localizava, oferecendo cursos nas áreas de Ciências Humanas e Letras e de Ciências Sócio-Econômicas, sendo transformada em uma das Unidades Universitárias da UEG, passando a ser denominada UnUCSEH.

Conforme o PPC (2009a), a UnUCSEH oferece cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, desenvolve projetos de extensão e, ao longo destes anos, foi estruturando um grupo e suas linhas de pesquisas, com vistas à criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em 2011, o curso de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e iniciou-se em 2012. Isso denota que esta UnU tem potencial para a pesquisa e quadro docente concursado e efetivo.

¹² Esses dados constam do Jornal Contexto de Anápolis, 2011.

A UnUCSEH oferece atualmente sete cursos de graduação, sendo quatro de licenciatura: Geografia, História, Letras e Pedagogia, e três bacharelados: Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas e também os mestrados Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), o mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER) e o Doutorado Interinstitucional (DINTER), com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A estrutura física da UnUCSEH é composta por três blocos e uma quadra de esportes. Os blocos compreendem além das salas de aula e espaço administrativo, a biblioteca, o Núcleo de Avaliação Institucional (NAI), dois laboratórios de informática, o Centro Integrado de Estudos África América (CIEAA), o Laboratório de Cartografia, o Laboratório de Pedagogia (LAPE) e o Consultório Odontológico. Isso demonstra que a UnU se envolve com práticas pedagógicas. É preciso ressaltar que a estrutura física está muito precária. Requer um investimento em reforma ou quiçá construção de novo prédio.

No que tange ao contato da UnU com a comunidade, isso ocorre por meio dos estágios supervisionados, dos programas e projetos de extensão como, por exemplo, o UEG na Escola¹³. A UnUCSEH contou com 14 ações em 2010, 14 ações em 2011 e nove ações em 2012. Essas ações se dividem entre as modalidades de projetos, cursos e eventos.

A UnUCSEH contou com 290 projetos de pesquisas realizados entre os anos de 2000 a 2012 (PrP, 2013, p.1). Diga-se que a UEG iniciou seus trabalhos de pesquisa em 2000, como pioneira no campo de investigação na UEG e não teve interrupções. A UnUCSEH publica a Revista Plurais. Esses dados demonstram o potencial que a UnU tem para a pesquisa e para a divulgação da produção científica. Salienta-se que o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) já afirmava que a pesquisa é a vida da Universidade.

Quanto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a UnUCSEH tem quatro subprojetos em execução. Esses projetos buscam desenvolver atividades de docência em escolas públicas. Diante da concepção atual de currículo que significa todas as ações desenvolvidas em um curso, o PIBID é um estágio curricular, porém não obrigatório porque não abrange todos os alunos. Trata-se de um programa especial para a Educação Básica financiado pela CAPES. Em 2012, os dados do Relatório Anual de Atividades Docentes (RADO) da UEG conta com 107 docentes efetivos do total de 155, o que corresponde a 70% do total.

¹³ O projeto de extensão “UEG na escola” consiste na divulgação dos cursos da UnUCSEH nas escolas do Ensino Médio de Anápolis como incentivo a prestarem vestibular.

•UnU de Campos Belos

Campos Belos está situada na microrregião Chapada dos Veadeiros. Conforme dados do PDI (2010), localiza-se na região nordeste e dista quase 600 km de Goiânia, sendo circunvizinho de Cavalcante (GO); Monte Alegre de Goiás; Arraias (TO); Campos Belos (GO); Teresina de Goiás; Novo Alegre (TO); Divinópolis (GO); Aurora (TO); Combinado (TO); Lavandeira (TO). A pecuária e o comércio marcam seu desenvolvimento econômico. Ressalta-se que a UEG é a única instituição de ensino superior da região. Sua característica específica é atender acadêmicos de outros Estados, pela sua posição geográfica.

A UnU de Campos Belos foi instalada pelo CsU, por meio da Resolução n. 5, de 10 de setembro de 1999. Seu núcleo originário foi a Faculdade de Ciências Agrárias e Letras (FACAL), criada pela Lei 12.314, de 30 de março de 1994 e pelo decreto governamental nº 4235 de 25 de abril de 1994.

A FACAL não se instalou porque antes disto foi integrada à UEG e continuou funcionando no prédio da FACAL até 2002. Atualmente, o prédio da Unidade UnU de Campos Belos está construído em área, de 7.844,64m², Rua Rui Barbosa, esquina com a Rua Temístocles Rocha, setor Aeroporto, quadra 33, lote 07, em Campos Belos.

Em 2000 foram constituídas, via seleção discente, as primeiras turmas de curso regular de Pedagogia e Letras, cada uma com 40 alunos e também uma turma do Programa Licenciatura Parcelada em Pedagogia (PLPP). No ano de 2006 ocorreu a implantação do curso de Tecnologia em Agropecuária e o curso sequencial de Gestão Pública, que formou quatro turmas de gestores para atender a necessidade comercial e o funcionalismo público das cidades de abrangência. Dessa forma a UEG está cumprindo sua missão prevista no PDI (2010), qual seja: atender as necessidades da região.

A UnU de Campos Belos contou com seis ações de extensão em 2010, sete em 2011 e seis em 2012. Quanto a projetos de pesquisa, a UnU contou com 43 projetos de pesquisa ao longo dos anos de 2006 a 2012. Esses projetos, só se iniciaram após sete anos de criação de UnU.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UnU de Campos Belos tem um subprojeto em execução, vinculado ao Curso de Pedagogia (PrG, 2012, p.1). Como escrito anteriormente, esse projeto busca desenvolver atividades de docência em escolas públicas. Fazendo parte do Estágio Curricular não obrigatório.

Segundo dados do Relatório de Atividade Docente (RADO), em 2012, o número de professores concursados na UnU de Campos Belos totalizam cinco docentes do total de 35 docentes, sendo 15% do quadro da UnU.

• UnU de São Luís de Montes Belos

São Luís de Montes Belos está situada na microrregião de Anicuns. Situa-se na região sudoeste, localizada a 118 km de Goiânia. A UnU recebe alunos dos seguintes municípios: Firminópolis, Aurilândia, Sanclerlândia, Córrego do Ouro, Paraúna, Palminópolis, Turvânia, Cachoeira de Goiás, Palmeiras de Goiás, Ivolândia, Moiporá, Adelândia, Fazenda Nova, Iporá, Jussara, São João da Paraúna e Jandaia. É região que se dedica à agropecuária. São Luís de Montes Belos tem também a Faculdade Montes Belos (FMB).

Datam de 1973 as primeiras manifestações para a implantação do Ensino Superior na cidade. Primeiro foi criada a Associação Montebelense do Ensino Superior (AMES), liderada por alguns membros da comunidade. Houve apoio do bispo e da Câmara de Vereadores.

Em 1982, houve reivindicação ao prefeito, para que se implantasse a Faculdade, havendo uma manifestação pública na inauguração do Ginásio de Esportes José Neto. Na oportunidade, estavam presentes várias lideranças políticas, dentre elas o Governador do Estado, que prometeu viabilizar a instalação da Fecil-Belos.

A reivindicação foi atendida e, por meio da Lei nº 9.777 de 10 de setembro de 1985 e do Decreto nº 2.532 de 19 de Dezembro de 1985, o Governo do Estado de Goiás criou a Fecil-Belos. Só realizou o seu primeiro processo seletivo em 1993, quando foi autorizado o Curso de Pedagogia, pelo Parecer CEE/GO n. 131/1993 de 20/01/1993 e Portaria de Autorização de 09/09/1993. Nessa época, nenhum professor era concursado e efetivo. Com a

Faculdade em funcionamento logo surgiu outro movimento para implantar o Curso de Zootecnia, para atender necessidades regionais.

Em abril de 1999, com a criação da Universidade Estadual de Goiás, a Fecil-Belos torna-se uma Unidade Universitária. Foi um avanço e um marco para a história do Ensino Superior em São Luís de Montes Belos. Na atualidade, a estrutura física da UnU de São Luís de Montes Belos passou por reformas. Tem quatro blocos, sendo um para auditório, biblioteca e laboratórios. Outro para o Curso de Letras e Laticínio. O bloco dos Cursos de Pedagogia e outro para o Curso de Zootecnia. Conta com salas para administração. A UnU de São Luís de Montes Belos oferece dois cursos de licenciatura, sendo Letras e Pedagogia, um curso de Bacharelado em Zootecnia e um curso de Tecnólogo em Laticínios.

As ações de extensão nas modalidades de projetos, cursos e eventos contam 18 em 2010, 19 em 2011 e sete em 2012 (PrE, 2013, p. 1). Quanto à pesquisa, a UnU conta com 174 projetos de pesquisas realizados entre os anos de 2003 a 2012 (PrP, 2013, p.1). A UnU de São Luís de Montes Belos, apesar de demorar três anos para iniciar seu envolvimento com a pesquisa, deu continuidade de forma ininterrupta.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) também acontece na UnU de São Luís de Montes Belos. A UnU tem dois subprojetos em execução, um vinculado ao Curso de Letras e outro ao Curso de Pedagogia (PrG, 2012, p.1). Segundo dados do Radoc da UEG, em 2012, a UnU contava com 24 docentes efetivos do total de 68 docentes, sendo 35% do quadro total.

Infere-se que a UnUCSEH desde o primeiro ano da UEG realiza pesquisas e fomenta a tripla função da Universidade. Provavelmente por já ser universidade apesar de sua estrutura física ser precária. A UnU de Campos Belos iniciou tardiamente pesquisa mas, a passos lentos tem tentado cumprir com a tripla função da UEG, apesar de sua infraestrutura ser nova.

Como este item foi dedicado a conhecer a historicidade da UEG em seu percurso de criação e expansão e, também a historicidade das UnUs, objeto desta pesquisa, se faz necessário conhecer as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia em cada UnU antes do processo de unificação das matrizes.

3.3 A ESPECIFICIDADE DO CAMPO EMPÍRICO: uma análise das Matrizes Curriculares

A luta pela criação de uma Universidade pública, gratuita, *multicampi* e interiorizada fica explícita na leitura que se faz sobre a criação da UEG. Após sua criação, o movimento de expansão territorial é notório. Julga-se que a oferta de vários cursos nas várias Unidades Universitárias é importante para atender a interiorização prevista no PDI (2010, p. 13), porque a UEG “objetiva responder às demandas da sociedade goiana, por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. É nesse contexto que o Curso de Pedagogia estabeleceu-se em 14 Unidades Universitárias da UEG, já citadas. Neste momento, apresentar-se-á o Curso de Pedagogia e as matrizes das três UnUs *loci*, antes da unificação curricular.

• UnU de Anápolis – UnUCSEH

O Curso de Pedagogia da UnUCSEH de Anápolis, não sofreu alterações em sua estrutura curricular, como consta em seu PPC (2009a). É um curso matutino até os dias de hoje. Tinha por objetivo a formação de docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Supervisor Escolar da Educação Básica.

A FACEA, criada em 1969 se transformou em UNIANA, em 1990 e mesmo com a transformação em UEG, em 1999, a instituição manteve a mesma matriz curricular, entre os períodos de 1990 a 2003, conforme dados do Quadro 2 e Anexo 1. Limitou-se às atualizações nos planos de curso e da bibliografia de cada disciplina. Nesta época, já existiam professores e técnicos administrativos concursados.

Concluiu-se que grande parte do período de execução dessa matriz curricular não foi com a UEG e sim com a UNIANA. A UEG a seguiu de 1999 a 2003. O contexto histórico do momento de elaboração dessa matriz deve ser analisado. Foi na década de 1980.

Quadro 2 – Matriz de 1990 do Curso de Pedagogia da UnUCSEH

Matriz	Decreto	Habilitação	C H	Distanciamentos	Aproximações
--------	---------	-------------	-----	-----------------	--------------

1990	Reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1760, de 09/12/93 DOU 13/12/1993	Supervisão Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª Séries)	2.640 h/a	Nada consta sobre Trabalho de Curso (TC), extensão e atividades complementares. Pesquisa não é vista apenas como normas para trabalhos. Concepção de administração e não gestão educacional. Estágio de 260 h correspondendo a 10% da c/h total	Cumprido o mínimo exigido por lei de c/h. Coaduna-se com as determinações dos Par. 251/1962 e 252/1969 Característica de formação do docente de sala de aula.
------	---	---	-----------	---	---

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

Ressalta-se que os acadêmicos que ingressaram em 2003 e se formaram em 2006, tiveram seus estudos pautados na matriz curricular de 1990. Os egressos carregam em si alguns déficits de conteúdos. Exemplo é a concepção de supervisão que prevalecia e não havia preocupação com a gestão educacional. A gestão educacional não atende apenas ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio, também abrange a Educação Infantil. Outro ponto é que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não são de quatro séries, e, sim, de cinco séries, porém na época da elaboração eram quatro séries.

Esses pontos denotam que os acadêmicos não estudaram a Educação Infantil, uma vez que no momento de sua elaboração a Educação Infantil não era obrigatória. Também, o Ensino Fundamental era de oito anos, hoje são nove. Não se pode condenar uma matriz pensada e gestada em um período histórico sob concepções legais diferentes. É importante retomar a pesquisa de Gatti e Nunes (2009) que concluiu sobre as fragilidades do Curso de Pedagogia e da docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando que essa questão é nacional e não exclusividade das UnUs analisadas.

Na visão de Pacheco (1996, p. 19) “o currículo é uma construção permanente de práticas”, por isso, precisa ser repensada a cada turma formada com o objetivo de avaliar se as metas e os objetivos foram alcançados. O currículo deve estar em constante transformação, conforme apresentado por Goodson (1995) visto que, para Sacristán (2008, p. 14) o currículo “é uma construção cultural”. Esta concepção é reforçada por Apple (2002) ao

alegar que o currículo sofre influência política, social, cultural e econômica. Pacheco (1996, p. 151) ainda reforça que “as inovações curriculares devem partir do professor”.

A matriz citada tinha organização de disciplinas ministradas anualmente em número de oito nos dois primeiros anos e sete disciplinas nos dois últimos anos. Esta organização adotou a base comum nacional concebida pela Anfope e, difundida por vários autores, entre eles Brzezinski (1996). Na matriz curricular nada consta sobre um processo de interdisciplinaridade ou de eixos temáticos.

Como o objeto de estudo foi a matriz curricular que revela uma fragmentação, observa-se que as disciplinas são estanques, o que permite afirmar que é uma das fragilidades do curso. Então, infere-se que na década de 1990 não havia um currículo integrador. Tal organização curricular pode ser reflexo da tendência tecnicista que predominou ao longo dos anos e embasou os documentos legais até 2006, quando da homologação da Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Nessa matriz apenas uma disciplina destinava-se aos estudos de metodologia do ensino, com 120 horas. Seria isso suficiente para preparar um docente multidisciplinar? Em que momento seriam estudadas as especificidades de cada disciplina? Essa questão também foi apontada como fragilidade nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009) e Gatti e Nunes (2009).

Um dado interessante é que o estudante de Pedagogia para cursar a habilitação em Supervisão Escolar deveriam ter realizado o Estágio Supervisionado curricular e comprovar o exercício no magistério durante, no mínimo, seis meses. Destaca-se que o Trabalho de Curso (TC) não era componente curricular na matriz analisada.

O que se percebe sobre uma das disciplinas na ementa que aborda a pesquisa é que, nesse caso, havia a preocupação de na realidade elaborar e executar projetos de pesquisa. Conclui-se, contudo, que apesar de não haver obrigatoriedade de realizar monografia, a produção científica no curso era significativa. Então, mesmo que não haja referência quanto à pesquisa e extensão, a conotação dada não era apenas de ensino.

Desde sua criação até o momento, o Curso da UnUCSEH, funciona pela manhã, das 7:30 às 11:00. Pela matriz em vigor as turmas de estágio têm um dia para esta realização.

Um dado importante para análise do Curso de Pedagogia da UnUCSEH, na atualidade, é no tocante à concorrência no vestibular, que mantém em média 5 candidatos por vaga. Também segundo informações obtidas em conversas informais há estudos para

oferecer o curso no noturno. Há possibilidade, ainda, de ofertá-lo nos dois turnos, já que há demanda.

Quanto às ações extensionistas a UnUCSEH realizou 14 ações em 2010, destas quatro eram da área de Pedagogia. Em 2011 foram 14 ações, destas quatro eram da área de Pedagogia e das nove ações em 2012, três eram da área de Pedagogia. Isso denota que em média 40% das ações de extensão da UnU são direta ou indiretamente do Curso de Pedagogia, conforme dados obtidos via site institucional www.pre.ueg.br. Isso denota um potencial dos professores da UnU para dedicarem-se à extensão.

O que se percebe é que muitos projetos de pesquisa foram desenvolvidos ao longo dos anos pelos professores do Curso de Pedagogia, demonstrando o interesse de um significativo número de docentes envolvidos com as investigações de modo permanente. Três desses pesquisadores atuam tanto na graduação como no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (MIELT).

Como já mencionado, a UnUCSEH tem quatro subprojetos do PIBID, e um deles é do Curso de Pedagogia. Avalia-se que há bom envolvimento da UnU com ações extracurriculares inerentes ao ensino. Aspecto muito positivo é que os 18 docentes do Curso de Pedagogia são todos concursados, enquanto que a maioria dos professores da UEG tem contratos temporários e admitidos sem concurso.

Esse dado é importante porque os docentes concursados, principalmente os com dedicação exclusiva, no caso da UnU são dois docentes, têm por obrigação o envolvimento com as atividades da Universidade, no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Outro dado é que os docentes da UnUCSEH são mestres, doutores ou pós-doutores. Até mesmo porque a UEG libera carga horária e bolsista com financiamento, para o pesquisador que tem no mínimo mestrado¹⁴.

Desde 2004, o curso de Pedagogia da UnUCSEH busca, em consonância com a Coordenação Adjunta de Pesquisa, ampliar o acesso dos alunos aos programas de Iniciação Científica da UEG, quais sejam: o PIBIC/CNPq/UEG, o PBIC/UEG e o PVIC/UEG, demonstrando que o Curso tem envolvimento com a pesquisa.

- **UnU de Campos Belos**

¹⁴ Segundo dados da PrP, via email pesquisa@ueg.br

A história do Curso de Pedagogia em Campos Belos é diferente da UnUCSEH, já apresentada. Nessa UnU o Curso de Pedagogia foi criado como Unidade Universitária da UEG. Desde sua criação até o momento funciona no turno noturno, das 18:30 às 22:00.

Pela matriz em vigor as turmas de estágio têm um dia para esta realização, mas isso não interfere em liberação dos alunos para o estágio supervisionado, visto que no turno noturno não há escolas que abarquem o estágio previsto. Neste caso o curso deveria aproveitar esse dia para ofertar outra AEA. O Curso de Pedagogia da UnU de Campos Belos apresentou uma matriz única que vigorou de 1999 até 2003, conforme dados do Quadro 3 e Anexo 2.

Quadro 3 - Matriz de 1999 do Curso de Pedagogia da UnU de Campos Belos

Matriz	Decreto	Habilitação	CH	Distanciamentos	Aproximações
1999	Decreto 25/04/94	Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar	3300 h/a	Nada consta sobre TC, e extensão. Pesquisa é vista como normas para trabalhos.	Cumprir mais que o mínimo exigido por lei de carga horária. Aborda atividades complementares Coaduna com a LDB 9394/96 Característica de docente de sala de aula e gestor. Práticas de Ensino e também Estágio Supervisionado em sala de aula e em gestão, de 600 h/a. Discute metodologia nas disciplinas específicas de atuação.

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

Pela análise da matriz, Anexo 2, organizada por anos letivos, conclui-se que é de tendência menos tecnicista e tem disciplinas que estudam a gestão educacional. Isso não se deve ao fato de ser anual, mas à forma de desenvolver-se o currículo. O Curso de Pedagogia

de Campos Belos nos dois primeiros anos são idênticos aos da UnUCSEH. Nos dois últimos anos se diferenciam bastante. Mesmo sem realizar um diagnóstico na época, as duas UnUs eram unificadas em suas matrizes nos primeiros anos e diversificadas nos dois últimos, devido às habilitações que ofereciam: na UnUCSEH, a habilitação era Supervisão Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio e na UnU de Campos ofertava-se Gestão Escolar.

Outro ponto importante foi a inserção de disciplinas de metodologia, em cada área específica de atuação. Também se destaca o estágio supervisionado tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto na Gestão Escolar. Outros pontos significativos foram a inserção da disciplina de Tecnologia Educacional e a exigência de 120 horas de atividades complementares.

Percebe-se com clareza a adequação da matriz curricular à LDB n. 9.394/1996, no quesito em que o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser formado no Curso de Pedagogia ou Normal Superior. A matriz atendeu à Lei também quanto à formação do gestor, que deve ser realizada no Curso de Pedagogia ou em nível de Pós Graduação *Lato Sensu*.

Mesmo com uma matriz supostamente adequada à legislação vigente, há controvérsias. O curso orientou-se em uma única matriz até o momento da unificação das matrizes em 2004. Na reformulação do curso, no processo de unificação, nada consta no PPC (2009b) sobre discussões epistemológicas. Conclui-se que se não há discussões, não há entendimento, não há posicionamento esclarecido dos professores. Essa conclusão decorre da análise dos questionários. Essa fragilidade foi constatada por Sousa (1998) e Cavagnari (1998), uma vez que a falta de grupos de estudos e espaços de discussões fragiliza o domínio teórico de professores e alunos e pode influenciar a tomada de decisão quando a gestão é democrática e participativa. Além do mais, o currículo deve ser elaborado por seus sujeitos conforme recomenda Pacheco (1996) e Veiga (1995, 1998).

Pela análise das disciplinas da matriz de 1999, concluiu-se que nada constava sobre Trabalho de Curso (TC) e extensão. Também foi percebido que as disciplinas que abordavam a pesquisa se configuram como simples normas de trabalhos científicos. Como citado anteriormente, sem obrigatoriedade da monografia, a produção científica não se efetiva. Na matriz não há referência à pesquisa ou à extensão. A conotação dada é apenas de ensino. Típico de uma faculdade e não de uma Universidade.

Na atualidade, a demanda para o vestibular no Curso de Pedagogia é a mais alta das 14 Unidades que oferecem o curso na UEG. É grande a concorrência, em média são oito candidatos por vaga, provavelmente por ser a única universidade da região. A comunidade valoriza a formação de professores para atuarem na formação básica; visto que cerca de 80% dos alunos que concluem o Ensino Médio procuram com prioridade os cursos de Licenciaturas, segundo o PPC (2009b).

O Curso de Pedagogia torna-se imprescindível para os municípios de Campos Belos, Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás, Cavalcante, São Domingos e Divinópolis, além de receber alunos das cidades de Taguatinga, Taipas, Prata, Aurora, Novo Alegre, Combinado, Arraias e Conceição, do vizinho Estado do Tocantins.

Destaca-se que a UnU de Campos Belos realizou seis ações de extensão em 2010. Destas, quatro eram da área de Pedagogia. Realizou sete ações em 2011, em que, cinco eram da área de Pedagogia. Realizou seis ações em 2012. Destas, quatro eram da área de Pedagogia. Isso denota que em média 80% das ações de extensão da UnU são do Curso de Pedagogia, segundo dados obtidos via site institucional www.pre.ueg.br. Isso demonstra o potencial extensionista dos professores do Curso de Pedagogia da UnU de Campos Belos em cumprimento à Resolução CsA 030/2008, que trata da obrigatoriedade da experiência extensionista durante a formação do acadêmico da UEG.

A Resolução trata também do conceito de extensão sendo possível concluir que o acadêmico ao realizar as ações aproxime-se da práxis que para Pacheco (1996, p. 41) “é constituída da ação e da reflexão”.

Quanto aos projetos de pesquisa do Curso de Pedagogia, constata-se que poucos projetos de pesquisa foram realizados ao longo dos anos pelo Curso de Pedagogia. Concluiu-se que além do número pequeno de ações, o número de docentes envolvidos com a pesquisa é mínimo. Isso deve-se ao fato de que para realizar pesquisa e receber vencimentos para essa atividade, a titulação do professor deve ser no mínimo de mestre. Dos 12 professores da UnU de Campos Belos, 10 são especialistas. Comprova-se porque a UnU realiza mais ações de extensão do que projetos de pesquisa.

Quanto ao PIBID, como já mencionado, a UnU tem um projeto em execução, que é coordenado por um professor do Curso de Pedagogia. Esse é um ponto positivo para o Curso. Para a coordenação do PIBID é preciso ser doutor.

Do quadro de 12 docentes no Curso de Pedagogia, dois são concursados e com dedicação exclusiva. Outro dado preocupante é que os docentes temporários são na maioria especialistas, o que interfere negativamente na produção científica da UnU.

• UnU de São Luís de Montes Belos

A UnU de São Luís de Montes Belos atualmente oferece o Curso de Pedagogia no turno noturno, mantendo uma demanda para o vestibular em média de cinco candidatos por vaga. Pela matriz de 2009, as turmas de estágio supervisionado têm um dia para esta realização, mas isso não influencia na liberação dos alunos para o estágio, visto que no turno noturno não há escolas que abarquem o estágio previsto. Como já expresso anteriormente, poderiam estudar nesse momento outra AEA. Atualmente o horário de funcionamento é das 19:00 as 22:15.

A UnU de São Luís de Montes Belos teve uma trajetória distinta das duas UnUs e é diferente das outras UnUs já discutidas. O Curso de Pedagogia teve cinco matrizes anteriores à unificação, com habilitações diferentes. Desde a implantação do Curso de Pedagogia na Fecil-Belos até o ano de 2009, quando da última reformulação da matriz curricular, o Curso passou por oito matrizes.

Em 1994 e em 1996 aplicaram-se duas matrizes em cada ano, visto que a Fecil-Belos, ministrava um Curso de Magistério no matutino e Administração Escolar, no noturno. O Quadro 4, apresenta uma síntese das matrizes de 1994.

Quadro 4- Matrizes de 1994 do Curso de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos

Matriz	Resolução	Habilitação	C H	Distanciamentos	Aproximações
1994	Decreto 194 26/02/1993	Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar de 1º e 2º Graus	2880 h/a	Nada consta sobre TC e extensão. Apresenta a disciplina para normas de trabalhos. Concepção de administração e não gestão.	Cumprir mais que o mínimo exigido por lei de c/h. As atividades complementares serão cumpridas como 10% das horas de prática e estágio.

				Estágio de 384 h Trabalho com o conceito de Currículo Mínimo e Disciplinas Complementares Trabalha disciplina obrigada por Lei Estudos da Conjuntura Nacional Fragmentação Curricular	Coaduna-se com as determinações dos Pareceres 251/1962 e 252/1969 Característica de formação do docente de sala de aula do 2º grau e, principalmente administração escolar.
1994	Decreto 194 26/02/1993	Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau	2880 h/a	Nada consta sobre TC e extensão. Apresenta a disciplina para normas de trabalhos. Estágio de 384 h Trabalha a prática de ensino nas disciplinas pedagógicas do 2º grau Fragmentação Curricular	Cumprir mais que o mínimo exigido por lei de c/h. Atividades complementares serão cumpridas como 10% das horas de prática e estágio. Coaduna-se com as determinações dos Pareceres 251/1962 e 252/1969 Característica de formação do docente de sala de aula das séries iniciais e para as disciplinas pedagógicas do 2º grau.

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

Consta que as primeiras matrizes curriculares, entraram em vigor em 1994. As primeiras matrizes foram aprovadas pelo CEE/GO através do Parecer 194 de 26 de fevereiro de 1993 com as seguintes habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar de 1º e 2º Graus, no turno noturno, Anexo 3 e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau, no turno matutino, Anexo 4. Ambas com a carga horária de 2.880 horas. Essas foram implantadas desde o primeiro vestibular em 1993. As matrizes atendiam nos Pareceres n.

251/1962 e n. 152/1969, quanto às habilitações de caráter tecnicista, com carga horária mínima exigida e disciplinas básicas e complementares. Conforme Quadro 5, em 1996 foram outras duas matrizes.

Em 07/03/1996 foi aprovada pelo CEE/GO uma outra matriz com a carga horária de 2.940 h, com algumas modificações na habilitação: Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, no turno matutino, Anexo 5, e a outra habilitação em Administração Escolar de 1º e 2º Graus e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, no turno noturno, Anexo 6. Essas habilitações atendiam os Pareceres 251/1962 e 252/1969, de caráter tecnicista.

Quadro 5 – Matrizes de 1996 do Curso de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos

Matriz	Resolução	Habilitação	CH	Distanciamentos	Aproximações
1996	Resolução 066 07/03/1996	Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau	2940 h/a	Nada consta sobre TC e extensão. Apresenta a disciplina para normas de trabalhos. Estágio de 240 h em Prática de Ensino do Ensino Médio no 4º ano. Estágio de 180 h no Ensino Fundamental no 4º ano. Estágio de 120 h nas séries iniciais no 3º ano. Fragmentação Curricular Idêntica no 1º e 2º anos com a Matriz de 1993.	Cumprir mais que o mínimo exigido por lei de c/h. As atividades complementares serão cumpridas como 10% das horas de prática e estágio. Coaduna-se com as determinações dos Pareceres 251/1962 e 252/1969 Característica de formação - docente de sala de aula do 2º grau e administração escolar. A disciplina obrigada por Lei – Estudos da Conjuntura Nacional é diluída. Ampliação da discussão prática de ensino e estágio. Discute metodologia nas disciplinas específicas de atuação.

1996	Resolução 066 07/03/1996	Administração Escolar de 1º e 2º Graus e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2ºGrau	2940 h/a	Nada consta sobre TC e extensão. Apresenta a disciplina para normas de trabalhos. Concepção de administração e não gestão. Estágio de 240 h em Prática de Ensino do Ensino Médio. Estágio de 120 h em Administração Escolar. Fragmentação Curricular Idêntica no 1º e 2º anos com a Matriz de 1993. Estágio só no 4º ano do Curso.	Cumprir mais que o mínimo exigido por lei de c/h. As atividades complementares serão cumpridas como 10% das horas de prática e estágio. Coaduna-se com as determinações dos Pareceres 251/1962 e 252/1969 Característica de formação - docente de sala de aula do 2º grau e administração escolar. A disciplina obrigada por Lei – Estudos da Conjuntura Nacional é diluída. Ampliação da discussão sobre prática de ensino e estágio.
------	--------------------------------	--	----------	--	---

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

Pela análise feita das matrizes de 1996, pode-se alegar que apresentavam disciplinas que desvinculam a teoria da prática, uma trabalhava o estágio supervisionado e prática de ensino no 3º e 4º ano e a outra apenas no 4º ano. Não havia articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Não se encontraram registros de pesquisa e extensão neste período. Convém lembrar que quando da vigência desta matriz, esta instituição era faculdade isolada, o que a desobriga do desenvolvimento de pesquisa e extensão.

Em 2002, foi extinta a habilitação de Administração Escolar. Conforme mostra o Quadro 6, foi oferecida apenas uma matriz, no turno noturno. A secretária da UnU informou que a procura era por vestibular para o Magistério e no turno noturno e devido às exigências que a Secretaria de Educação da época fazia quanto à necessidade do docente em sala de aula e não do administrador escolar.

Quadro 6 - Matriz de 2002 do Curso de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos

Matriz	Resolução	Habilitação	CH	Distanciamentos	Aproximações
--------	-----------	-------------	----	-----------------	--------------

2002	Resolução 26 de 18/12/2002	Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	3054 h/a	Idêntica a de 1996. Fragmentação Curricular	Atendeu a nomenclatura da lei: Ensino Médio Coaduna com a LDB 9394/96. Característica de docente de sala de aula. Acrescentou horas atividades separadas da prática de ensino e estágio de 54 horas. Aumentou o estágio em 60 horas, no 3º ano.
------	----------------------------	---	----------	---	---

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

A reformulação do Curso foi aprovada pela Resolução CsU nº 26 de 18 de dezembro de 2002, constante no Anexo 7, com a habilitação Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. A maior modificação foi um acréscimo de 60h no estágio supervisionado do 3º ano e de 54h das atividades complementares totalizando 3.054h. Essa matriz vigorou ao longo de 2002 e 2003 para o curso noturno. A última turma que integralizou este currículo foi no ano de 2006. Agora não mais focando Administração Escolar e sim apenas o Magistério.

Nova matriz foi adotada, mas que não atendeu as exigências legais. A exigência era de 2.800h, sendo 400h destinadas ao estágio supervisionado e 60h atividades complementares. O estágio supervisionado no Ensino Fundamental da referida matriz constava com 360h, e também somente de 54h atividades complementares. Nota-se que foi alterada a matriz curricular em termos de carga horária, como aponta o PPP (2002):

O curso de Pedagogia deve buscar condições em seu projeto pedagógico para que o graduando tenha a oportunidade de desenvolver o ensino, a extensão e a pesquisa, eliminando as divisões e fragmentações entre as diferentes tarefas no interior da escola e de outros espaços onde se desenvolve o trabalho educativo, e acreditar que é possível formar pedagogos com autonomia, criatividade, rigor acadêmico, criticidade e comprometidos com a melhoria da educação, do ensino, da escola e da sociedade em seus aspectos individuais e coletivos (PPP, 2002, p. 26).

Apesar de mudanças de disciplinas, continuou a desvinculação teoria e prática, sem a pesquisa e sem a extensão. Ao analisar a matriz curricular de 2002, nota-se que as 8 disciplinas anuais (com carga horária de 600 horas) eram isoladas, ou seja, oferecia um saber

fragmentado em que valorizava mais a prática. Essa fragilidade aparecem nas pesquisas mencionadas no segundo capítulo. O estágio supervisionado acontecia no 3º e no 4º ano, sendo que no 3º ano fazia-se estágio no Ensino Fundamental e no 4º no Ensino Médio.

O ingresso de alunos, até o ano de 2003, foi orientado para este projeto, e formaram-se em 2006, sendo que, ao longo de 2003, discutiram-se suas falhas e elaborou-se uma nova matriz para 2004. A primeira proposta pedagógica de matriz unificada entrou em vigor em 2004. Ajustes importantes, para o recredenciamento do PPP do Curso de Pedagogia de 2002, favoreceram os acadêmicos que formaram em 2005 e 2006. Um ajuste foi a opção de colocar a elaboração de monografia no 4º ano, como forma de sistematização da produção do saber e, também algumas disciplinas de enriquecimento.

A implantação da monografia e das disciplinas sob a orientação da matriz de 2002, que vigorava concomitantemente com a matriz de 2004, era reflexo da implantação da matriz unificada. A matriz de 2002, não contemplava a pesquisa.

O interessante é que essa matriz estava reconhecida até 2004. As turmas que formaram em 2005 e 2006 não tinham amparo legal. Havendo um pedido de recredenciamento. Uma Comissão do CEE/GO avaliou o Curso e ampliou o reconhecimento de 2002 a 2006.

Em 14 de julho de 2005, foi concluído o relatório da comissão avaliadora e enviado ao Conselho Estadual de Educação. A comissão avaliadora analisou 12 itens sobre o Curso de uma forma geral quanto à parte pedagógica. Dos doze itens, três foram considerados insuficientes. Um deles é sobre a interação teoria e prática. Sete itens foram avaliados como regular. Um deles foi em relação à prática pedagógica e ao estágio supervisionado. Outro item caracterizado como regular, pela comissão verificadora, foi à disponibilidade de projetos de pesquisa e extensão.

Os dois itens avaliados como bons foram inseridos na matriz curricular: o trabalho final de curso (monografia) e os novos critérios e mecanismos de avaliação do curso, segundo o Relatório (2005):

Segundo depoimentos dos professores, coordenação do curso e direção, as mudanças implementadas no curso buscam superar a ‘desatualização’ do currículo, a dicotomia ensino e pesquisa, a dicotomia teoria e prática e a pouca participação dos alunos. Neste sentido, foram introduzidas ‘o trabalho de pesquisa e a monografia no final do curso, bem como atividades de extensão, tais mudanças foram possíveis devido a alteração no estatuto dos professores que, ao serem concursados, passaram a assumir o ensino, a pesquisa e a extensão (RELATÓRIO, 2005, p.08).

Doze itens foram avaliados por essa comissão, sendo que nenhum item recebeu conceito A (Excelente). Três quesitos obtiveram conceito D (Insuficiente), que foram “Distribuição equilibrada das atividades do curso ao longo do processo de integralização curricular. Espaço no currículo para estudos independentes e Interação teoria/prática ao longo do curso”, conforme Relatório (2005, p. 09). Dos doze quesitos, sete foram avaliados com conceito C (Regular), conforme Relatório (2005):

Definição clara das áreas de formação e aprofundamento. Explicitação da base docente do curso. Compatibilidade entre objetivos do curso, atividades de formação e respectivas ementas que compõem a estrutura do currículo pleno. Adequação e atualização da bibliografia aos programas e objetivos das atividades de formação. Organização das atividades do curso com base em princípios epistemológicos e pedagógicos. Indicação da organização da prática pedagógica e dos campos de estágio. Disponibilidade de projetos institucionais de pesquisa, extensão e programas de intervenção com a participação dos alunos (RELATÓRIO, 2005, p. 09).

Os dados comprovam que a matriz curricular de 2002 se encontrava desatualizada, quando observados todos esses itens e considerados como negativos. Pode-se assim, alegar que esta matriz apresentava disciplinas fragmentadas e teoria e prática dissociadas. Ainda conforme o Relatório (2005):

Nos doze itens avaliados há uma predominância do conceito C, destacando-se como aspectos positivos: *a inclusão do trabalho final de curso*. Conforme informado pelos professores, a monografia objetiva iniciar os alunos na pesquisa acadêmica e contribuir para a superação da dicotomia teoria-prática. *A definição de critérios e mecanismos de avaliação do curso*, considerando que a unidade tem envidado esforços para implementar processos sistematizados de avaliação institucional, analisando os dados e procurando meios para superar as dificuldades evidenciadas no processo (RELATÓRIO, 2005, p. 10) (Grifos do autor).

Foi citado anteriormente que os formados de 2006, tiveram a oportunidade de cursarem Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA), que existia na matriz de 2004 e isso foi constado no Relatório (2005) como:

Apesar dos esforços da coordenação do curso que tem permitido aos alunos do currículo antigo cursarem disciplinas do currículo novo, os alunos expressaram

descontentamento em relação ao estágio afirmando que a prática está concentrada no final do curso e que a carga horária dedicada a ela é muito reduzida (RELATÓRIO, 2005, p. 10).

Vários pontos negativos foram ressaltados pela comissão verificadora sobre a matriz curricular e o PPP de 2002. Um membro da comissão chama muito a atenção ao apresentar:

O curso em questão não atende aos parâmetros legais da legislação atual para a formação de professores para a educação básica, definidos pelo CNE: 400 horas para estágio supervisionado; 200 horas para atividades complementares e indicação da prática como componente curricular (RELATÓRIO, 2005, p. 10).

Com base nas inclusões realizadas e comprovando que desde 2003 alunos não ingressavam sob a matriz de 2002, foi renovado o reconhecimento, visando apenas a diplomação dos concluintes de 2005 e 2006. Esse fato demonstra que a UnU precisa discutir seu PPP ou pelo menos sua matriz curricular para não incorrer em fragilidades como essa.

O que se concluiu pela análise documental é que o Curso de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos em curto espaço de tempo modificou sua matriz curricular várias vezes. Isso não significa que atendeu aos documentos legais e ao sentido de currículo em movimento e em construção, defendido por Goodson (1995) e Pacheco (1996). Todas as matrizes eram diferentes das outras UnUs analisadas.

No período da presente pesquisa, foram realizadas somente em 2010, 18 ações de extensão, sendo cinco da Pedagogia. Em 2011 foram 19 ações, destas cinco foram de Pedagogia e em 2012 foram sete ações e duas eram da área de Pedagogia. Isso denota que em média 30% das ações de extensão da UnU são direta ou indiretamente do Curso de Pedagogia. Observa-se que a UnU tem um potencial extensionista, mas não é o potencial do Curso de Pedagogia. Como já dito anteriormente, a extensão cumpre com uma carga horária obrigatória dos acadêmicos e propicia a relação teoria e prática.

Quanto aos projetos de pesquisa do Curso de Pedagogia, alega-se que poucos projetos de pesquisa foram realizados ao longo dos anos pelo Curso de Pedagogia. Um dado interessante é que 12 pesquisas foram desenvolvidas por uma única docente. Concluiu-se que além do número pequeno de ações, o número de docentes envolvidos com a pesquisa é insignificante. Infere-se que a UnU tem um potencial pesquisador, mas não é no Curso de Pedagogia. Isso pode ser consequência de poucos docentes serem mestres e doutores, evidenciando um ponto negativo para o curso. Quanto ao PIBID, como já apresentado, a

UnU tem dois projetos em execução e um desses é coordenado por um professor de Pedagogia, o que evidencia um ponto positivo.

Do quadro de 20 docentes no Curso de Pedagogia, cinco são concursados. Destes dois estão de licença para aprimoramento. Como já escrito, esse dado é relevante, dos docentes concursados nesta UnU apenas um docente é do regime de dedicação exclusiva. Outra informação importante é que os docentes temporários são na maioria especialistas. Em consequência não se desenvolvem pesquisas, uma vez que a UEG não remunera professores especialista que realizam pesquisa.

A evolução do nível de qualificação docente nos cursos de graduação da UnU não é o único fator importante a ser analisado, mas tem se evidenciado como um dos aspectos predominantes e importantes tanto para a profissionalização docente de cada professor, quanto para o desenvolvimento institucional da UnU de São Luís de Montes Belos e de toda UEG.

A conclusão que se alcança pela análise documental das matrizes curriculares das UnUs pesquisadas é que as três tiveram como base a docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como base. A UnUCSEH habilitava o pedagogo também como supervisor escolar, ao passo que a UnU de Campos Belos para gestão escolar e a UnU de São Luís de Montes Belos para administração escolar.

A UnUCSEH apresentou a docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar. A UnU de Campos Belos tratou a docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. A UnU de São Luís de Montes Belos inicialmente docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Administração Escolar, posteriormente só ofereceu a docência. Nenhuma se referiu a Educação Infantil e todas trataram a gestão em algum momento. As três UnUs atendiam a LDB, nos art. 62, 63 e 64.

O processo de unificação das matrizes dos Cursos de Pedagogia da UEG ocorreu em 2004. É preciso conhecer como ocorreu esse processo como se desenvolveu ao longo dos anos, embasado nos documentos legais.

CAPÍTULO 4

CONHECENDO A MATRIZ UNIFICADA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG

O processo de unificação das matrizes do Curso de Pedagogia da UEG provocou questionamentos de alguns professores sobre a incoerência de em uma única Universidade *multicampi* coexistirem muitas matrizes curriculares com ênfases diferentes, porém para as duas secretárias informantes a unificação ocorreu em razão da transferência de alunos.

Embora fosse imprescindível preservar disciplinas diversificadas que assegurassem conteúdo das especificidades regional e local, advogaram os informantes deste estudo, a importância da unificação da matriz. O dilema que se apresenta é se este processo tem sustentação teórica na flexibilidade regional ou no engessamento de conteúdos para todo o Estado de Goiás em que a UEG se faz presente.

Pacheco (1996, p. 249) assevera que a uniformidade “não atende à diversidade e heterogeneidade dos alunos e professores” e, por isso, é preciso repensar o processo de unificação curricular da UEG. O proferido é que houve uma unificação curricular, mas é questionável se realmente foi uma unificação curricular, não admitindo flexibilização.

Na visão de Pacheco (1998), uniformidade significa engessamento. Para a Anfope o importante é a unicidade alicerçada na *Base Comum Nacional* de formação para os

professores, significando “um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação” (BRZEZINSKI, 2011c, p. 84).

É necessário analisar se a unificação foi na matriz curricular e também no PPP. Logo pergunta-se: cada UnU elabora seu PPP levando em conta suas particularidades? Outro aspecto a ser levado em consideração para a análise é que a matriz, as ementas e o referencial bibliográfico são unificados, isso gera uma fragilidade: os professores e alunos podem não ter à sua disposição nas bibliotecas os exemplares que aparecem nos PPC (2009a, b, c). Fato intrigante é que as disciplinas de todas as UnUs pesquisadas que não foram alteradas se apresentam em 2009, tal como foram pensadas em 2004.

4.1 A MATRIZ UNIFICADA: engessamento ou flexibilidade?

Para compreender esse processo de unificação da matriz, vale-se da reconstituição histórica. Em 2002, a Pró-Reitoria de Graduação convocou os coordenadores dos 14 cursos de Pedagogia da UEG para “discutirem” sobre o processo de desenvolvimento curricular do curso. A palavra discutirem é salientada porque o processo não aconteceu de maneira tão dialógica e com aprofundamento nos debates.

A partir de 2002, a equipe da PrG iniciou o processo de estudos e discussões para a concretização do projeto de unificação curricular de seus cursos de graduação. Pela análise documental, verificou-se que a UNUCSEH discutia sistematicamente a identidade do pedagogo e a importância das diretrizes curriculares no seu PPP, antes do processo de unificação. Destaca-se que as discussões dos professores da UNUCSEH favoreceram os encaminhamentos da PrG, quando da iniciativa de unificar o currículo.

Na época havia duas comissões para elaboração do PPP. Uma da UnUCSEH e outra dos diretores. Em síntese, houve hegemonia da UnUCSEH em estudos aprofundados sobre matriz, currículo, PPP e o consentimento do grupo de diretores ou coordenadores em aceitar as contribuições do Colegiado e da Comissão de Pedagogia da UnUCSEH, visto que os demais não organizaram suas contribuições junto a seus Colegiados nas UnUs.

Isso pode ser relacionado com o que Sousa (1998) e Cavagnari (1998) afirmam sobre a necessidade de grupos de estudos, em consonância com o que Veiga (1995, 1998) indica, pois os sujeitos devem ser autores. Santos (2006), neste caso, defende um sólido domínio

teórico e a participação dos sujeitos construtores de modo democrático. Ficou evidente pelas análises que apenas os docentes da UnUCSEH realizavam grupos de estudos sobre o PPP.

Conforme apresenta o PPC (2009a), os estudantes e professores da UnUCSEH alegavam que era necessária uma mudança no currículo do Curso para atender às demandas do mundo do trabalho do momento. Esta UnU se posiciona fortemente com seus argumentos, quando discute a identidade do egresso que deseja formar. Esses argumentos nortearam os debates entre os docentes, antes do processo de unificação das matrizes. Segundo o PPC (2009a), os argumentos são os seguintes:

como formar um pedagogo que dê conta de assegurar a aprendizagem das crianças, jovens e adultos? Que modelo de currículo deve-se adotar para assegurar esta formação? Que conteúdos teórico/práticos deverão constituir o currículo do curso? Qual o pedagogo a sociedade está necessitando, o pedagogo escolar ou o pedagogo não escolar? Em sendo o pedagogo escolar, para atuar onde? No ensino público e/ou privado de todos os níveis para exercer a função docente? Ou como especialista da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc), o não docente? Em sendo especialistas, para atuar em quê? Em atividades pedagógicas para-escolares em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação de deficientes etc (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos)? Em sendo em espaços extra-escolares, para atuar em qual tipo de atividade? Sistemática ou assistemática? Como formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, ligados a empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc? Ou como formadores ocasionais – aqueles que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais e não estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados à outra atividade profissional especializada? (PPC, 2009a, p. 15)

Ao considerar os questionamentos apontados realizou-se uma pesquisa a época com o intuito de investigar as demandas existentes para o Curso de Pedagogia. Isso mostra o comprometimento dessa UnU em relação ao currículo e em atendimento ao PDI (2010) que trata de a UEG atender às necessidades regionais. Ressalta-se que essa pesquisa não foi realizada nas outras duas UnUs pesquisadas neste estudo.

Os resultados da investigação contribuíram para a reformulação do Curso de Pedagogia da UnUCSEH. A UnUCSEH ocupa no município de Anápolis e microrregião papel de destaque, pois é a única instituição pública de ensino superior da cidade que forma

professores para a educação básica. Como já descrito, as outras IES existentes eram privadas.

O Curso de Pedagogia, de acordo com dados obtidos na secretaria acadêmica da UnUCSEH, contava em 2012, com 51% dos seus alunos residentes em Anápolis e 49% eram de outros municípios. Boa parte deles deslocam-se de Goiânia e Aparecida de Goiânia para Anápolis.

A preferência por Anápolis decorre em virtude do Curso ser oferecido gratuitamente, pela localização geográfica da cidade muito próxima a outros municípios e pela facilidade de acesso à cidade. Há uma boa malha viária com transporte coletivo intermunicipal. Fica assim demonstrada sua pertinência e contribuição na formação de docentes de Anápolis e da região de Goiânia, Aparecida de Goiânia, Nerópolis, Silvânia, Leopoldo de Bulhões, Nova Veneza, Abadiânia, dentre outros.

A complexidade da temática e das diferentes visões e condições da UnU levou o processo de unificação a arrastar-se até o final de 2003. Premida pelo tempo, a Pró-Reitoria de Graduação apresentou uma proposta de matriz curricular com disciplinas para o 1º ano e foi implantada em 2004, sem muitas discussões com os interessados: coordenadores, professores e discentes. Comprometeu-se a PrG, que ao longo do ano seria concluída a matriz e elaborado o projeto. A incoerência marca este compromisso da PrG, pois a elaboração foi fracionada, contrariando os princípios de formulação de projetos pedagógicos.

Em 2004 foi implantada a matriz unificada anual, para os Cursos de Pedagogia da UEG, porém como registrado, somente com proposta para o 1º ano do Curso. Segundo as secretárias acadêmicas da UnU de São Luís de Montes Belos e da UnUCSEH, essa unificação veio a facilitar a transferência de alunos, portanto, uma questão administrativa seria resolvida. Não se justificava um aluno transferir-se de uma unidade da UEG para outra e ficar devendo disciplinas devido à incompatibilidade de conteúdo e carga horária.

Compreende-se que o aluno deve adequar-se às questões didático-pedagógicas e administrativas da Universidade e não o contrário, o que acaba resultando em soluções meramente administrativas, distantes do mais significativo – o acadêmico-científico. Essas justificativas divergem do que pessoas envolvidas com a questão acadêmica informaram, pois o motivo real era a premente necessidade de renovação dos Cursos da UEG, exigida pelo CEE/GO.

A Coordenação do Curso de Pedagogia da UnUCSEH, em 2004, embasada nas discussões realizadas e visando à elaboração do projeto do Curso, nomeou uma Comissão

para, apoiada no diagnóstico e encaminhamentos dos estudos feitos pelo Fórum da Licenciaturas da UEG, dar continuidade a elaboração do novo PPP.

O PPP elaborado pela Comissão foi submetido ao Colegiado da UnUCSEH e na sequência encaminhado à PrG e aos coordenadores dos outros 13 cursos de Pedagogia da UEG. A proposta foi aceita pelos 14 coordenadores de curso de Pedagogia. Sua implantação ocorreu em 2005, retroagindo a 2004. Demonstra-se aqui a hegemonia da UnUCSEH sobre as demais UnUs que oferecem o Curso de Pedagogia.

Conforme o PPC (2009a), a UnUCSEH implementou a matriz unificada de 2004 com muita resistência, porque foi imposta pela PrG. Seus professores e diretoria não estavam convencidos de que a referida proposta atenderia às expectativas do grupo da UEG, tendo uma matriz específica para os ingressantes em 2004. Muitos professores da Unidade haviam participado do Fórum das Licenciaturas. Os estudos realizados pelo Fórum das Licenciaturas apontavam algumas questões que não foram contempladas na proposta encaminhada para iniciar-se em 2004.

A unificação da matriz curricular, no regime seriado semestral, tentando garantir a flexibilidade e regionalização incluiu como componente curricular as Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA). A AEA visa a melhor atender às necessidades regionais e também oferecer a oportunidade de maiores escolhas pelo alunado. Essa oferta implica flexibilização curricular, pois, conforme o PPC (2009a), podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores.

Nesse sentido algumas especificidades educacionais, políticas e culturais das regiões do Estado de Goiás devem ser transformadas em disciplinas influenciadas pelos locais ou região onde se localiza a UnU. Para isso é necessário a realização de uma pesquisa, como a UnUCSEH realizou. Ressalta-se que as AEA motivaram o aceite do grupo de coordenadores a uma proposta única, com disciplinas por períodos, apesar das divergências entre as UnUs.

A Assessoria Pedagógica da PrG liderou a coordenação da feitura do ementário e da seleção de bibliografias das disciplinas. Desse processo participaram os representantes das diferentes UnUs. Outro procedimento consistiu de emissão de parecer pelas UnUs ofertantes do Curso de Pedagogia.

Destaca-se neste aspecto a participação colegiada na emissão de pareceres que contemplavam as sugestões e críticas que deveriam ser incluídas no PPP do Curso de Pedagogia. A proposta unificada que foi validada pelas UnUs era a proposta elaborada pela comissão da UnUCSEH, pois que os representantes das UnUs não tinham uma outra para

apresentar. A participação colegiada é uma forma de gestão democrática como apresentam Pinheiro (1998), Veiga (1998), Paro (2001) e Santos (2006, p. 06) reforça quando afirma que “implica processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere co-reponsabilidade”.

A presente pesquisa constatou que, em 2004, vigorou uma matriz unificada anual, com apenas a lista das disciplinas do 1º ano do curso e somente ao longo do ano foi elaborada a matriz completa, vide Anexo 8. Surgiram as disciplinas e depois o PPP seria elaborado. Ao findar do ano, apareceu nova proposta de matriz, com disciplinas semestrais e para os quatro anos, todavia, sem um PPP elaborado. A habilitação dessa matriz curricular era Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Processo Educacionais com 4.040 horas. Ao analisar a habilitação e as disciplinas dessa matriz curricular pode-se afirmar que se apresentou pertinente ao que a Resolução CNE/CP n. 01/2006 viria a exigir em 2006. Apresentava disciplinas como: Educação Infantil, EJA, Educação Especial, Movimentos Sociais.

Quando foi elaborado a proposta curricular, levou-se em consideração os documentos legais quais sejam: Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001; Parecer CNE/CP n. 21, de 6 de agosto de 2001; Parecer CNE/CP n. 27, de 2 de outubro de 2001; Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001; Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP n. 2, de 18 de fevereiro de 2002.

O ano de 2004 é o marco da matriz unificada apesar de ter sido aplicada anualmente. Em 2005 a matriz já unificada deixa de ser anual e passa a ser semestral com as AEA. Apesar de a data de 2004 marcar o início da matriz unificada, de fato só em 2005 iniciou-se a matriz curricular unificada por períodos letivos. Sugere-se observar o Quadro 7 a seguir e o Anexo 9.

Quadro 7- Síntese da Matriz Unificada do Curso de Pedagogia da UEG 2004/2005

Matriz	Resolução	Habilitação	C H	Distanciamentos	Aproximações
2004/ 2005	Resolução 048/2006	Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional	3520 h/a	Não ofereceu disciplinas obrigatórias para a Educação Infantil	Possibilidade de apostilamento de 440 h em Educação Infantil. Apresentou dimensões. Apresentou AEA.

					Apresentou eixos temáticos Semestralidade Prática Curricular no 1º e 2º anos Prática diluída nas disciplinas pedagógicas do 3º ano Ênfase na Gestão Educacional Obrigatoriedade do TCC Coaduna com a LDB 9394/96 Enfoque na interdisciplinaridade. Perfil de egresso para a docência e para a gestão educacional.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

Nota-se que as habilitações permaneciam, considerando que elas só foram extintas pela Resolução CNE/CP n. 01/2006. São elas a) Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) Gestão Educacional. Destaca-se que esta Matriz que foi aprovada pela Resolução CsU n. 048/2006 em 18 de dezembro de 2006, com a carga horária de 3.520 h/a e a Resolução CNE/CP n. 01/2006 é de hora/relógio.

As disciplinas foram organizadas nas dimensões macro - fundamentos da educação, meso - espaço da escola e micro - espaço da sala de aula e também a pesquisa e prática - envolvendo a pesquisa, o TC, o estágio supervisionado e a prática pedagógica). A teoria e prática se apresentam em relação dialética, favorecendo a pesquisa, a efetivação da práxis e da interdisciplinaridade, como é apresentado no PPP (2004a).

Do PPP (2004a, p. 11), consta que o princípio geral da proposta curricular do curso de Pedagogia consiste na “compreensão da prática pedagógica como objeto da Pedagogia”. Para isso consideram-se três pontos: a) a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, b) a integração entre teoria e prática; c) a flexibilização.

Com base na concepção de que a prática pedagógica é o objeto do Curso de Pedagogia, o PPP e a matriz curricular devem ser gestadas com o propósito de estimular a pesquisa, a práxis e a flexibilização. A pesquisa, para Demo (2004, 2006) deve nortear a prática docente. Um professor que não pesquisa é um reproduzidor de informações e não um

construtor de conhecimentos. No Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), a pesquisa é reconhecida como o “sistema nervoso da universidade”.

O PPP (2004a, c) apresenta que a práxis é realizada pela indissociabilidade entre a teoria e prática.

Ao buscar uma formação baseada na indissociabilidade entre teoria e prática, nossa proposta curricular busca romper com uma tradição de formação onde a teoria e a prática se confrontam como esferas separadas, procurando proporcionar uma formação de caráter integral, interdisciplinar, comprometida com a prática pedagógica efetiva, mas que não prescinde do conhecimento teórico (PPP, 2004 a, c, p. 21).

Já o princípio da flexibilidade é discutido no PPC (2009c), como forma de superar a visão positivista do conhecimento e do ensino:

O princípio da flexibilização expressa a demanda por uma formação contínua, crítica e cidadã de profissionais capazes de participar da consolidação do processo educativo da sociedade brasileira. O currículo é por natureza uma totalidade viva, em construção e inseparável da realidade. Para articular devidamente os conteúdos curriculares é necessário o princípio da flexibilização, com vistas à superação da tão criticada fragmentação do curso de Pedagogia. Daí a importância de se constituir o currículo como conjunto de atividades articuladas que visam a inserção crítica dos acadêmicos no universo da ciência e da cultura, bem como o cultivo do pensamento, da imaginação e da sensibilidade (PPC, 2009c, p. 47).

Percebe-se que o PPC (2009c) está em consonância com o conceito de currículo quando Pacheco (1996, p. 20) admite ser “uma prática pedagógica” definida em um projeto em contínua construção, corroborando o conceito de Goodson (1995, p. 7) do currículo em constante “transformação”, não consentindo um único modelo.

Quanto às disciplinas, a matriz de 2004/2005 possuía 16 anuais com carga horária de 800 horas, distribuídas oito a cada semestre. A entrada dos alunos é anual e as disciplinas são semestrais. A organização das disciplinas alicerçam-se em eixos temáticos. Essa matriz era dividida em eixos curriculares que tinham como objetivos articular os conteúdos, disciplinas e práticas pedagógicas do período letivo.

Foram aprovados oito eixos norteadores das discussões epistemológicas, teórico-práticos do curso de Pedagogia da UEG, atendendo às demandas do saber interdisciplinar acerca das discussões sobre currículo. Esta percepção advém das análises dos PPP e das informações captadas nas conversas informais. Os eixos temáticos visam a fornecer elos de

ligação entre as disciplinas de cada semestre e, dessa forma, praticar a interdisciplinaridade. Esse é um ponto positivo da unificação curricular e atende aos princípios defendidos pela Anfope.

De modo comparativo, os eixos temáticos da matriz unificada podendo ser relacionados com os eixos norteadores que a Anfope da *Base Comum Nacional* “entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos, propiciando a todos os estudantes e educadores, no âmbito da formação inicial e formação continuada”(BRZEZINSKI, 2011c, p. 84). Foi enfatizada a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social, político e ético, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a concepção de formação continuada

A matriz curricular de 2004/2005 teve a prática pedagógica como componente curricular no 1º e 2º ano e teve também a prática pedagógica diluída nas disciplinas de conteúdo específico no 3º ano, privilegiando o estágio no 3º e 4º ano. Essa matriz teve 600h de estágio e 200h de atividades complementares ao longo do curso, visando a atender à legislação e à inclusão do trabalho de conclusão de curso (TCC). A prática diluída pode ser criticada pela sua concepção. Prática pedagógica deve ser realizada a fim de promover a práxis ao estudante com base na reflexão teórica, visto que a prática diluída pode ser confundida com fragmentação da prática, ou mesmo com a dissolução que a faz desaparecer.

A matriz curricular de 2004/2005 passou a oferecer também disciplinas que os acadêmicos e/ou docentes têm a possibilidade de escolher como Atividade de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA) a cada semestre. Destaca-se que no curso de Pedagogia da UEG, a AEA não é uma disciplina optativa. A escolha do conteúdo da AEA, pelos docentes e discentes, demonstra a flexibilização curricular.

Conclui-se que essa escolha nas AEA deve-se ao princípio de flexibilização que sustenta o PPP do Curso, juntamente aos princípios da pesquisa e da práxis. A AEA têm a finalidade de atender as especificidades de cada região ou Unidade conforme a demanda da sociedade, o que favorece a UEG, por ser uma Instituição *multicampi* e interiorizada, conforme apresenta o PPP (2006)

Vale salientar que a UEG optou por ter projetos de curso que fossem unitários, ou seja, fossem seguidos por todas as unidades que oferecem o mesmo curso. Assim, um grande desafio que se estabelecia era garantir a unidade institucional e ao

mesmo tempo atender as peculiaridades regionais. A disciplina AEA, Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento, tem esse papel dentro do projeto, de atender as particularidades de cada região e unidade (PPP, 2006, p. 06).

Consta da matriz curricular de 2004/2005 a exigência de 200 horas de atividades complementares, que se desenvolvem ao longo dos quatro anos do curso. Essas atividades, conforme o Projeto Político Pedagógico das três UnUs, visam à inserção do estudante em um contexto teórico-prático, por meio de participações em eventos científicos e pedagógicos, realização de projetos na escola de educação básica e outras atividades que caracterizam a formação do professor.

A matriz de 2004 surgiu como um grupo de disciplinas e com um PPP por ser escrito. A matriz de 2004/2005 era componente de um PPP que foi encaminhado para as UnUs e já apresentava características menos fragmentadas. Essa matriz apresentou-se menos cartesiana e fragmentada, porque possibilitou a discussão interdisciplinar e a integralização epistemológica. É importante lembrar que uma proposta inicial havia sido criada pela UnUCSEH em 2004 e somente depois foi oficializada e enviada para todas as UnUs acrescentarem suas particularidades, conforme PPP (2004a).

Essa matriz visou atender a Lei n. 9.394/1996, no âmbito da docência em seu art. 62, que trata da responsabilidade das Universidades formarem os professores. Pelo art. 63, a formação para a docência dos anos iniciais seria pelo Curso Normal Superior ofertada nos Institutos Superiores. Segundo o art. 64, a formação do gestor poderia ficar a cargo da pós-graduação entretanto a UEG optou por oferecer a formação também em gestão educacional no Curso de Pedagogia.

Essa matriz teve ingressantes até 2006, pois, em 2007, surgiu uma outra matriz. Os últimos egressos integralizaram a matriz de 2004/2005 em 2009. Nessa matriz, assim como nas anteriores, o prazo para integralização do currículo era o mínimo de quatro e o máximo de sete anos.

Paralelamente ao processo de unificação da matriz curricular ocorriam as discussões sobre a identidade do pedagogo. Em 2005 foram analisadas 22 propostas de Resolução para a Curso de Pedagogia, segundo Soares (2011). Mas, em 2006 foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 01/2006 para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que apresentava como base da identidade do pedagogo a docência, conforme o art. 4 “Parágrafo único. As

atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”.

O pedagogo é o profissional que deve ser formado para atuar na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da EJA e das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e Normal, além de ser pesquisador e gestor em espaços educacionais e não educacionais, segundo a referida Resolução.

Por este motivo, em 2006, iniciou-se uma nova discussão na UEG acerca do Curso de Pedagogia, discutindo se a matriz de 2004/2005 estava em consonância com a Resolução CNE/CP n. 01/2006. Em 2004/2005 a identidade seria do docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Gestor Educacional, semelhantemente ao que já vinha sendo trabalhado pela UnUCSEH e Campos Belos. Havia a possibilidade de um apostilamento de estudos com 400 h na Educação Infantil que não chegou a ser praticado, por falta de demanda, conforme PPC (2009a).

A matriz de 2004/2005, a nosso ver, seria a matriz mais próxima da Resolução CNE/CP n. 01/2006 se houvessem adaptações de horas aulas para incorporar a Educação Infantil no prazo dos quatro anos de integralização do currículo. A matriz unificada deveria incluir a formação do pedagogo para a Educação Infantil. Provavelmente, pelo fato de que o grupo da UnUCSEH acompanhava a discussão contrária às orientações advindas do MEC e o movimento de reformulação defendido pela Anfope foi fundamental nesta discussão.

Em vista desta necessidade, as UnUs solicitaram à PrG a constituição de uma Comissão para coordenar a reestruturação curricular. Esta Pró-Reitoria convocou para uma reunião todos os coordenadores dos Cursos de Pedagogia da UEG, somente em 07/12/2006. Também foi convocado a Comissão da Pedagogia de 2004 da UnUCSEH, que sistematizou as alterações necessárias requeridas pelas DCN.

Desta reunião realizada nas dependências da Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas (UnUCET), em Anápolis, participaram a Pró-Reitora de Graduação e sua assessoria, Secretária Acadêmica da Universidade e os Coordenadores do Curso de Pedagogia das UnUs de Crixás, Formosa, Itaberaí, São Luís de Montes Belos, Luziânia, Inhumas, Pires do Rio, Campos Belos, São Miguel do Araguaia; Uruaçu; Anápolis e Jaraguá, conforme o PPC (2009a).

Após cada UnU relatar os avanços que a matriz unificada proporcionou e também as dificuldades enfrentadas, uma das assessoras da PrG apresentou a proposta de alteração da matriz curricular do curso elaborada pela própria PrG, que voltaria a ser anual. Em seguida,

outra assessora, que integrou a comissão que sistematizou o currículo em vigor, apresentou a proposta discutida na UnUCSEH. Ambas as propostas, supostamente, contemplam as orientações contidas nas DCNs aprovadas no final do ano de 2005.

A palavra supostamente se refere à análise que se faz, pois, no momento houve a concordância de que a proposta aprovada estava consoante à Resolução CNE/CP n. 01/2006. Esta pesquisa assentada na análise documental constatou que a proposta não era consoante, visto que não abrangia a gestão educacional de espaços escolares e não-escolares, nem mesmo a docência para EJA e Educação Especial e Profissional com a ênfase necessária para uma formação teórico-prático de qualidade.

Após discussão, o grupo de coordenadores presente, optou pela proposta apresentada pela Comissão da UnUCSEH e, inclusive, reagiu contra a tentativa de retornar a oferta do Curso anual. A oferta do Curso em períodos foi bem avaliada por todos os presentes. Ficou acertado, entre os presentes, que a matriz do Curso deveria passar por ajustes ainda no mês de janeiro de 2007 pois, sua implantação ocorreria ainda em 2007.

Tão logo os ajustes foram feitos pela equipe da PrG e pelos membros que compuseram a Comissão da UnUCSEH, a matriz curricular foi encaminhada para as UnUs com o intuito de elaboração do PPP. Foram necessários mudanças na matriz curricular, tanto das disciplinas e suas ementas quanto da carga horária destas e em seus eixos curriculares. Pelo que consta nos documentos analisados, novamente a UEG elaborou uma matriz sem um novo PPP, sem grandes discussões epistemológicas e sem definir a identidade do pedagogo a ser formado pela UEG.

A matriz de 2007 foi criada com 3.524h/a, tendo inicialmente a habilitação para Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deixando a gestão a cargo da pós-graduação. Mais tarde, as habilitações foram eliminadas em atendimento à DCN de Pedagogia. Nos documentos não aparecem os momentos de discussões sobre essa mudança na identidade do pedagogo. Dessa forma, a matriz de 2007 apresentava-se conforme Quadro 8 e Anexo 10.

Quadro 8- Síntese da Matriz Unificada do Curso de Pedagogia da UEG de 2007

Matriz	Resolução	Habilitação	C H	Distanciamentos	Aproximações
---------------	------------------	--------------------	------------	------------------------	---------------------

2007	Resolução 036/2008	Pedagogia	3524 h/a	Excluíram gestão	Inclusão da Educação Infantil se coaduna com a Lei 9394/96. Extinção das habilitações. Perfil do egresso: docente.
------	-----------------------	-----------	----------	------------------	---

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

Um aspecto que interviu negativamente nos avanços foi a mudança de coordenações do Curso de Pedagogia. Infere-se que os novos coordenadores eleitos não foram devidamente esclarecidos acerca da matriz em discussão e dos fatos, ou não entendiam, ou não conheciam bem a proposta. Uma crítica elaborada com base na análise documental é que as discussões epistemológicas, sobre a Resolução CNE/CP n. 01/2006, não aconteceram.

Quando ocorriam as reuniões já era apresentada uma proposta e discutida ou votada. O debate conceitual não ocorria nas reuniões ampliadas mas, na UnUCSEH sempre ocorreu. Pode-se concluir que as pessoas envolvidas votavam sem o devido conhecimento teórico, conceitual da proposta. Isso implicou que a matriz de 2007 não atendeu totalmente a Resolução CNE/CP n. 01/2006.

A falta de discussão profunda sobre conceitos, princípios e finalidades ficou claro quando se analisam as matrizes e a Resolução. Nenhuma matriz unificada contemplou totalmente a Resolução. A que mais se aproximou foi a matriz unificada de 2004/2005.

O Curso de Pedagogia da UEG visa a formar a identidade do pedagogo professor, como afirmou a docente D e a gerente de graduação. Uma crítica que se faz neste momento é se houve discussão sobre a identidade do pedagogo que as UnUs ofertantes do Curso querem formar em nome da UEG ou se essa decisão foi unilateral. É importante levar em consideração a visão dos professores do Curso sobre a identidade ou perfil do pedagogo que desejam formar. Nossa pesquisa detectou que os professores da UnUCSEH discutem mas, os professores das outras UnUs pesquisadas não discutem e demonstraram que precisam conhecer mais sobre o Curso.

Na esteira das reformulações decorrentes da aprovação das DCN de Pedagogia a Pró-Reitoria de Graduação convocou todos os coordenadores dos Cursos das 14 Unidades

Universitárias da UEG para uma reunião, em 29/09/2008, em Anápolis, para discutir a matriz curricular unificada do Curso de Pedagogia que entrou em vigor em 2007.

Os representantes da Câmara de Graduação trouxeram como ponto inicial de pauta a oferta das disciplinas em períodos. Alegaram que o curso semestral com entrada anual acarreta problemas administrativos, especialmente em relação a alunos reprovados em várias disciplinas durante o curso. Apresentaram argumentos que num sistema anual esses problemas não ocorreriam ou ocorreriam em menor proporção.

O grupo de coordenadores ponderou que não achava correto mudar o PPP do Curso em função de uma minoria de alunos reprovados. Os coordenadores não concordaram que Curso anual deixaria de acarretar problemas administrativos. O problema da reprovação deverá ser resolvido da mesma forma administrativamente num Curso semestral ou anual. E que a volta do Curso anual seria um retrocesso e acarretaria uma série de problemas administrativos, pois as secretarias teriam que trabalhar com os dois sistemas (anual e semestral) ao mesmo tempo, segundo o PPC (2009a).

A partir destas ponderações, a Câmara de Graduação propôs uma votação a) manter a semestralidade com ingresso discente anualmente; b) voltar ao curso anual. O resultado da votação foi o seguinte: 10 coordenadores favoráveis à manutenção do sistema semestral com ingresso discente anual, e três favoráveis ao Curso anual. Apenas a UnU de Goianésia não tinha representante na reunião, segundo PPC (2009a). Diante dos resultados desta votação houve um consenso das 13 Unidades presentes pela manutenção do curso com disciplinas em semestres e ingresso discente anual. Decisão tomada, deu-se prosseguimento à análise da matriz curricular unificada do Curso de Pedagogia.

Em 08/10/2008, a PrG convocou novamente os coordenadores do Curso para outra reunião com finalidade de discutir a adequação da matriz curricular unificada do Curso de Pedagogia para hora relógio, a vigorar em 2009.

Além da adequação para hora relógio, os coordenadores dos Cursos de Pedagogia fizeram algumas alterações nos eixos curriculares de cada período, o que provocou mudança em algumas disciplinas, ementas e referenciais bibliográficos. A concepção de currículo e os princípios assumidos foram mantidos, o que significa que as mudanças foram poucas. Depois dessas alterações, decidiu-se que cada coordenador apresentaria as alterações em seus respectivos Colegiados. É importante refletir sobre esse contexto.

Da forma como está posto não houve uma discussão nos Colegiados dos Cursos para depois os coordenadores discutirem entre si e votarem as mudanças. O que se concluiu foi

que houve uma certa imposição da PrG sobre as mudanças ditas necessárias, sem uma discussão aprofundada. Com as mudanças já realizadas, caberia ao coordenador apenas comunicar a seus pares. Isso não é uma gestão democrática e participativa de qualidade. Segundo Moreira (2013) é preciso qualidade negociada via currículo e tomar os devidos cuidados para não cair na falácia do sincretismo como apresenta Pimenta (2001). Pelas observações e análises documentais é possível dizer que não há sincretismo, apesar de poucas discussões e poucas pessoas envolvidas nas comissões.

Concluiu-se que, em 2004/2005, foi elaborada a matriz unificada e posteriormente o PPP. Nos anos seguintes, tanto em 2007 quanto em 2009, foi alterada a matriz curricular e reorganizado o PPC. Pode ser que algumas UnUs não tenham feito nem mesmo alterações no PPC. O que implica outros questionamentos.

Constituiu-se a matriz de 2009, conforme Quadro 9 e Anexo 11, com a alegação que posteriormente seria (re)elaborado o PPC.

Quadro 9- Síntese da Matriz Unificada do Curso de Pedagogia da UEG de 2009

Matriz	Resolução	Habilitação	C H	Distanciamentos	Aproximações
2009	Resolução 032/2009	Pedagogia	3340 h/r	Excluíram dimensões da Matriz mas, manteram no PPC	Transforma h/a em h/r. Incluiu um enfoque a mais sobre gestão educacional. Dinamiza a metodologia das AEA's. Trabalha a prática curricular no 1º ano. Trabalha a prática diluída em todas as disciplinas do 2º, 3º e 4º anos. Obrigatoriedade do TCC. Obrigatoriedade da extensão. Presença de eixos temáticos.

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

A nova matriz com 3.340 h/relógio apresentou disciplinas teóricas que ofereciam suporte para a formação na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, surgem críticas pela falta de disciplinas que tratam a gestão em espaços escolares e não-escolares, EJA, Educação Especial e Profissional.

Uma incoerência encontrada foi a retirada das dimensões da matriz, mas elas permanecem no PPC. Isso se deve ao fato de que a pessoa responsável pela digitação da Matriz não conseguiu mesclar as células para digitar as dimensões, segundo depoimento da docente D.

A matriz de 2009 continuou com os eixos curriculares, a prática pedagógica como componente curricular e diluída, o TCC, os estágios visando a atender a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e buscando cada vez mais realizar projetos de pesquisa e extensão, o que favorece o aprofundamento teórico e a articulação com a prática.

Também continuaram com as disciplinas AEA, sendo duas de 30 horas ou uma de 60 horas. O tempo de integralização mínimo de quatro e máximo de seis anos, eixos temáticos, tipo de formação, carga horária de 200 horas para Atividades Complementares, Estágio Supervisionado de 400 horas, distribuídas no terceiro e quarto ano, 190 horas de Prática Curricular as quais são ministradas e diluídas nas disciplinas do Curso, e ainda 20% da carga horária de todas as disciplinas deverão ser cumpridas em Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO) e, de acordo com a exigência da LDB, o cumprimento de 200 dias letivos anuais e 100 dias semestrais.

Uma questão que deve ser analisada nessa matriz é o significado do componente curricular da Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO). Outra que merece discussão é o estágio supervisionado perante a Resolução CNE/CP n. 01/2006. O PBO foi criado para suprir a diferença da carga horária transformada em hora relógio. O PBO são atividades direcionadas como extraclasse e computadas como aula ministrada. Esse componente foi criado independente de qualquer discussão epistemológica tendo em vista que, a maioria dos sujeitos informantes desta pesquisa não dominavam o conceito, tampouco sua operacionalização. Seu registro é uma simples nota de rodapé constante na matriz curricular de 2009. Um componente tão importante precisa ser discutido pelos professores, sobretudo porque o percentual atribuído ao PBO é grande (20% da carga horária de cada disciplina), correspondendo a 668 h/r da carga horária total de 3.340 h/r. Essa carga horária somada às horas de AEA que totalizam 480 h/r, consomem 1.168 h/r. Esse total condiz com 34% da

carga horária total. Essas horas de maneira mais pedagógica poderiam garantir a flexibilização do curso.

O estágio supervisionado ficou na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que na Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta-se como prioridade e não obrigatoriedade. Significa que o estágio supervisionado pode ser oferecido em outras áreas e até mesmo acrescido um outro estágio como AEA para suprir as necessidades da região, levando em conta a flexibilidade. O PBO pode ser planejado interdisciplinarmente e com atividades nos espaços não-escolares.

Como visto, o processo de gestão de elaboração da matriz curricular unificada e do PPP de Pedagogia da UEG foi aparentemente democrático e participativo, como observa Brzezinski (1997) e outros. O processo de gestão democrática e participativa configura-se, em parte, pela abertura de discussão e voto de todos os envolvidos no processo. O que se concluiu pelas análises documentais é que houve convocações para a participação dos colegiados e inclusive voto, mas não houve uma efetiva discussão epistemológica, acadêmico, conceitual. Seguindo os princípios teóricos de Veiga (1998), o Colegiado da UEG representa uma forma da gestão democrática e participativa, segundo o PDI (2010).

Um dos componentes do PPP é a matriz curricular que não precisa ser unificada, porém, o ideal é que siga a *Base Comum Nacional*, apresentada pela Anfope, para garantir a unidade na multiplicidade e quiçá ter a identidade “*unitas multiplex*”, como defende Brzezinski (2011a).

É importante fazer um busca nos documentos oficiais sobre a avaliação institucional do Curso de Pedagogia da UEG. Salienta-se a importância da avaliação para as mudanças no currículo. Goodson (1995) indica que o currículo deve ser transformado acompanhando as necessidades. Para Brzezinski (1995, p. 48), “o currículo deve ser um dos elementos mediador entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população”. Por isso a importância da avaliação contínua.

Constam avaliações de 2005 a 2012, tendo interrupção nos anos de 2009 e 2010, pois não foi entregue o resultado para publicação¹⁵. O resultado da avaliação institucional de 2005, do Curso de Pedagogia apresentou fragilidades nas condições físicas, na biblioteca, no laboratório de informática, nos serviços. Apresentou potencialidades na autoavaliação de professores, discentes e direção, avaliação, coordenação e dimensão pedagógica.

¹⁵ www.avaliacaoinstituicional.ueg.br

Quanto à dimensão pedagógica, apesar das potencialidades, apresentou fragilidades no conhecimento e debate do PPP, estímulo à pesquisa e à extensão e, principalmente “rotatividade e desprofissionalização docente” (CAAI, 2005, p. 103). Dessa avaliação a UnU de Campos Belos não participou. A rotatividade pode ser vista como grande fragilidade para a efetivação do PPP, pois que muitas vezes quem elabora não o executa e nem mesmo o conhece. Os dados do CAAI do Curso de Pedagogia confirmam a fragilidade apresentada por Cavagnari (1998).

Na avaliação de 2006, as fragilidades apresentadas pelo Curso de Pedagogia foram quanto à estrutura física, os laboratórios, as bibliotecas e a pesquisa (CAAI, 2006). Na avaliação de 2007 as fragilidades foram na estrutura física e nos laboratórios (CAAI, 2007). Em 2008, a UnUCSEH não participou do processo de avaliação, contudo os dados de fragilidades apontados foram quanto às aulas práticas e à pesquisa (CAAI, 2008). Nos anos de 2009 e 2010 houve avaliação, porém os dados ainda não foram publicados. Nos anos de 2011 e 2012 a avaliação foi geral, não constando dados separados dos Cursos de Pedagogia. Importante destacar que essas fragilidades ora apresentada como do Curso de Pedagogia podem ser atribuídas à instituição.

As análises feitas nesta pesquisa permitem comprovar que a rotatividade docente, a pesquisa, a estrutura física são pontos frágeis. Nas UnUs pesquisadas, a rotatividade ocorre nas UnUs da São Luís de Montes Belos e de Campos Belos. No capítulo a seguir serão analisadas as informações em questionários. Um dado é que dos 28 docentes que responderam ao questionário 12 são recém-ingressos nos Cursos e não conheciam o PPP. Dado assustador. Isso significa que são apenas executores do PPP. Não foram autores e tampouco se inteiraram do PPP. O que pode gerar dissonância entre o proferido e o praticado, como explicou Sousa (1998) como sendo uma fragilidade da efetivação do PPP.

A improvisação que a coordenadora do Curso de Pedagogia da UnU de Campos Belos precisava fazer, devido a falta de docentes no Curso, é também uma fragilidade. No Colegiado do Curso foi descrito o problema de falta de professores. Esse fato foi apresentado por Cavagnari (1998) como uma fragilidade do Curso de Pedagogia. Na UnUCSEH, excessão na UEG, todos docentes do Curso de Pedagogia são concursados e efetivos.

Sobre a pesquisa infere-se que a UnUCSEH se destaca em primeiro lugar, a UnU de São Luís de Montes Belos em segundo lugar e a UnU de Campos Belos em terceiro lugar. Os dados são o contrário quando o assunto é extensão. O que confirma as fragilidades apesar de serem potencialidades do Curso.

Quanto a estrutura física as três UnUs apresentam fragilidades, apesar da UnU de Campos Belos ser nova, a UnU de São Luís de Montes Belos ter sido reformada. A situação da UnUCSEH é extrema, pode sofrer inclusive interdição no prédio. O processo de avaliação institucional também faz parte da construção do PPP, visto que os dados fornecidos pela avaliação servem de ancoradouro para reflexões.

Entende-se que mudança em relação ao PPP é um processo contraditório. Mudança curricular sugere diálogo, análise e aprofundamento teórico para tomada de decisão, como apresenta Pacheco (1996). Esse é o movimento que os gestores e docentes do Curso de Pedagogia da UEG, como sujeitos, devem realizar.

Pelo discurso proferido até o momento, ao buscar alternativas para o problema desta pesquisa surgem novos questionamentos como, por exemplo, se de fato houve uma unificação de matriz e de PPP. Ao analisar o PPP das UnUs *loci* chega-se a alguns resultados: a) a matriz de 2004 foi unificada; b) em 2005 foi modificada, mas permaneceu unificada; c) ao longo de 2004 e 2005 foi elaborado o PPP que representaria a matriz unificada de 2004 e esse projeto era ainda chamado de PPP; d) toda redação escrita foi unificada, ficando diferente apenas a parte do histórico do Curso de Pedagogia na UnU e análise da demanda do Curso; e) somente a UnUCSEH realizou um estudo da demanda.

Os resultados apontam um pedagogo para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e capacidade para atuar nas empresas, o que justifica a elaboração da matriz curricular de 2004 com essa habilitação, como apresenta o PPP (2004a):

a Administração Escolar ocupa o primeiro lugar na preferência tanto enquanto 1ª opção, na 2ª e 3ª opção o mesmo ocorrendo com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental que aparece em segundo lugar. Todavia quanto ao pedagogo para atuar nas empresas recebe uma maior pontuação na 1ª opção, e, na 2ª e 3ª opção perde para a docência na Educação Infantil (PPP, 2004a, p. 09).

Constatou-se que o PPP (2004), que foi unificado, não apresentou objetivo geral e nem específicos. O perfil do pedagogo descrito no PPP de 2004 deveria ser de “formar o pedagogo, portador de um sistema de referência teórico-metodológico coerente, para atuar na gestão de sistemas escolares e na docência dos anos iniciais do ensino fundamental” (PPP, 2004a, p. 05). O perfil profissional do pedagogo também é unificado e coerente com o

perfil citado. O PPP valoriza muito a pesquisa, a práxis e a flexibilização. O que se concluiu ao analisar o PPP e a matriz de 2004, é que ambos foram unificados. A flexibilização ficou a cargo das AEA.

Com a Resolução CNE/CP n. 01/2006, foram necessárias mudanças na matriz curricular, conforme já apresentado e, por consequência um novo projeto seria elaborado. Não foi encontrado por esta pesquisadora nos documentos da UnUCSEH o PPP de 2007 e de nenhuma das UnUs. O que foi encontrado foi no PPC de 2009 citações a respeito da matriz de 2007, conforme apresenta o PPC (2009c)

18.1 Matriz Curricular do ano de 2007 com 3524 horas, vigência de 2007 a 2011.

Essa Matriz promoveu mudanças significativas em relação à Matriz Curricular aprovada em 2004. As mudanças foram no sentido de atender o que está prescrito no Parecer CNE/CP nº 05/2005, no Parecer CNE/CP nº 03/2006 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006, quando estabelece que o curso de pedagogia é licenciatura (PPC, 2009c, p. 71) Grifos do autor.

18.2 Matriz Curricular do ano de 2009 com 3400 horas, vigência a partir de 2009.

Assim como na Matriz Curricular de 2007, buscou-se contemplar o que está expresso no Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (PPC, 2009c, p. 73) grifos do autor.

No PPC de 2009 da UnUCSEH e de Campos Belos, a referência foi sobre a matriz curricular de 2004 e de 2009. Nada constando sobre a matriz de 2007. O que se entende é que pela matriz de 2007 ser quase idêntica à matriz de 2009, foi elaborado um único projeto valendo para 2007 e 2009. Levando em conta o depoimento da secretária da UnU de São Luís de Montes Belos, quando os professores foram escrever o PPP de 2007 foram necessárias mudanças e, “esperaram as mudanças na matriz acontecer para então fechar o PPP”.

As mudanças, comprovam pela análise aqui realizadas, foram na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) em 2007 era de 2 horas, em 2009 passou para a Organização e Gestão de Trabalho Pedagógico (OGTP) com 4 horas. Outra questão é que o PPP de 2007 deveria ter sido elaborado antes da matriz de 2007 visto que as ênfases de 2004 e 2007 eram diferentes. Como foi citado a matriz de 2007 foi elaborada rapidamente. Infere-se que a rapidez pode ser justificada pela frágil reflexão teórica realizada pelo grupo de elaboradores da matriz. Essa questão é apontada como fragilidade do PPP, na concepção de

Sousa (1998) e Cavagnari (1998), quando ambos se pronunciam sobre o pouco aprofundamento teórico e conhecimento do PPP por parte de seus executores.

Para compreender a análise que será apresentada posteriormente, é importante analisar o Quadro 10 que apresenta o objetivo geral nos PPCs (2009) das UnUs *loci* da pesquisa.

Quadro 10 – Objetivo Geral PPC (2009)

PPC de 2009	UnUCSEH	UnU de Campos Belos	UnU de São Luís de Montes Belos
Objetivo Geral	Formar o licenciado em pedagogia comprometido politicamente com a realidade brasileira; engajado no processo de transformação social e capaz de atuar com competência nos diversos âmbitos da Escola, do Sistema Educacional onde o fenômeno educativo se fizer presente.	Promover a formação dos futuros pedagogos (as) para que sejam capazes de atuarem como profissionais da educação básica e áreas afins, aplicando as Diretrizes Curriculares e outras determinações legais que lhes caibam implantar, executar e avaliar os processos educativos mantenedores.	Formar o pedagogo com bases sólidas a partir da pesquisa e da prática pedagógica, para atuar na gestão de espaços escolares e não-escolares, na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da docência para jovens e adultos.

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

Lembra-se que o objetivo desta pesquisa não é comparar as UnUs mas, analisá-las mediante os documentos publicados. O objetivo geral encontrado no PPC do Curso de Pedagogia das UnUs investigadas fomentam discussões. A UnU de São Luís de Montes Belos apresenta um objetivo em consonância total com a Resolução CNE/CP n. 01/2006. A UnU de Campos Belos e UnUCSEH focam a docência da sala de aula. Se comparar esses objetivos com a matriz curricular percebe-se que dificilmente serão alcançados. A matriz não apresenta disciplinas específicas de gestão educacional e atuação do pedagogo em espaços não-escolares, assim como, não têm disciplinas para a educação especial de jovens e adultos. Salvo se as disciplinas que discutem essas temáticas forem ofertadas como AEA, o que favoreceria uma matriz unificada em sua base comum com dimensões diversificadas visando a atender a regionalização. O que se critica é que não há necessidade de uma disciplina específica para tratar de um determinado tema. Há necessidade de envolvimento dos docentes com as questões epistemológicas e didáticas, bem como da gestão do currículo.

Ao analisar os objetivos específicos de cada PPC novas críticas se efetivam, conforme pode ser observado no Quadro 11.

Quadro 11 – Objetivos Específicos PPC (2009)

PPC de 2009	UnUCSEH	UnU de Campos Belos	UnU de São Luís de Montes Belos
Objetivos Específicos	<p>a) Formar profissionais para atuarem junto à educação infantil; educação de jovens e adultos; anos iniciais do ensino fundamental, no planejamento e gestão escolar;</p> <p>b) Refletir e intervir, para a melhoria do sistema educacional e a qualidade de vida, atentando para as especialidades regionais.</p> <p>c) Trabalhar com o estudante, compreendendo-o no contexto sócio-econômico enquanto ser de experiências e vivências múltiplas: emocionais, cognitivas, religiosas, políticas e culturais.</p> <p>d) Relacionar teoria-prática tendo como referência a sua ação pedagógica cotidiana e a necessidade de intervir nesta realidade.</p>	<p>a) Proporcionar conhecimentos pedagógicos e metodológicos para pessoas com as necessidades especiais;</p> <p>b) Promover a realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica;</p> <p>c) Realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com as finalidades Educativas;</p> <p>d) Identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores e intermediários das relações sociais e étnico-raciais.</p> <p>e) Contribuir para a formação do pensamento crítico do graduando, inserindo :ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>f) Através do desenvolvimento da investigação teórica, científica, técnica e didático-pedagógica como forma de produzir e de divulgar conhecimentos científicos;</p> <p>g) Oferecer subsídios aos alunos (as) para uma análise crítica da realidade, nos seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, com vistas à transformação social;</p> <p>h) Promover a integração entre graduação e pós-</p>	<p>a) Identificar as características dos alunos quanto à sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente;</p> <p>b) Dar tratamento adequado às características específicas de cada faixa etária atendida;</p> <p>c) Realizar as adaptações curriculares necessárias para o atendimento as características específicas dos estudantes integrados no ensino regular, que apresentam necessidades especiais;</p> <p>d) Reconhecer as necessidades próprias e diferenciadas dos estudantes que apresentam situações especiais, propondo e desenvolvendo metodologias educacionais adequadas;</p> <p>e) Formular um plano de avaliação da aprendizagem, utilizando estratégias e instrumentos diversificados, de forma a poder captar toda a gama de resultados pretendidos com as situações de ensino criadas;</p> <p>f) Dominar estratégias de gestão da classe e dos instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem dos estudantes com diferentes níveis e ritmos de aprendizagens.</p> <p>g) Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural,</p>

	<p>graduação através do incentivo à formação contínua dos graduandos;</p> <p>i) Conduzir o Pedagogo (a) a ser o mediador de uma prática educativa de caráter interdisciplinar;</p> <p>j) Desenvolver no pedagogo (a) o incentivo e o propósito da necessidade em buscar a Educação Continuada, para a eficácia da educação.</p> <p>l) Incentivar os alunos (as) a estabelecerem contato com outras culturas através da arte e a musicalidade.</p> <p>m) Proporcionar aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e outros conhecimentos especializados na prática escolares e não escolares.</p> <p>n) Estabelecer confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.</p> <p>o) Proporcionar condições para estudo: a Educação do campo, educação Indígena, a Educação em Remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares, públicas e privada.</p>	<p>política e social brasileira regional e local, para explicar o contexto em que está inserida a prática educativa, bem como as relações entre o contexto social e a educação;</p> <p>h) Refletir sobre a própria prática analisando o efeito das ações propostas sobre os estudantes, pais e colegas, de forma a aprimorá-las, avaliando seus resultados e sistematizando conclusões a respeito;</p> <p>i) Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática para produzir coletivamente;</p> <p>j) Atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável, trabalhando por princípios da ética democrática, dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;</p> <p>k) Ter qualificação para atuação em outros meios educacionais não escolares tais como empresas, sindicatos entre outros;</p> <p>l) Estar apto a atuar nas funções de gestão dos sistemas e processos educacionais como também da coordenação pedagógica.</p>
--	--	---

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

O que se concluiu pela análise dos objetivos específicos é que a UnUCSEH apresenta o intenção de formar o docente de sala de aula para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, EJA e também gestão escolar, respeitando as especificidades regionais e o contexto sócio-econômico. É questionável o alcance do objetivo da formação para a EJA e para a gestão escolar com a matriz vigente. Já foi escrito que as temáticas podem ser

tratadas em outras disciplinas mas, como o currículo é flexível, poderiam ser ministradas como AEA ou discutidas como PBO.

A UnU de Campos Belos nos objetivos específicos apresenta discussões sobre as necessidades especiais, a pesquisa-ensino-extensão, análise crítica, mediação da prática educativa interdisciplinar, aportes teóricos, educação do campo, indígenas, quilombolas e atuação em espaços escolares e não-escolares. A matriz não contempla discussões aprofundadas sobre necessidades especiais e nada se refere à educação no campo, educação indígena, educação quilombola. Nada sugere a formação do pedagogo para atuar fora da escola.

A UnU de São Luís de Montes Belos apresenta como objetivos específicos a discussão sobre necessidades especiais e metodologias adequadas, instrumentos avaliativos, gestão da classe, reflexão sobre a prática, elaboração de projetos, espaços escolares e não-escolares como empresas, sindicatos e gestão de sistema e processos educativos. Conforme já apresentado, esses objetivos só serão alcançados se trabalhados enquanto AEA.

As três UnUs apresentam objetivos específicos que não serão alcançados pela matriz curricular unificada. Uma trata da EJA e gestão escolar. Outra trata da diversidade da educação do campo, educação indígena, educação quilombola e dos espaços não-escolares. A outra almeja a diversidade e gestão de espaços escolares e não-escolares. Objetivos diversificados com ênfases diferentes, necessárias e legais.

Na nossa visão, o desejável seria uma matriz que possibilitasse a discussão teórica e prática das várias dimensões. Mas, o que pode ser feito é a unificação pela base comum nacional e a flexibilização por meio da escolha do Colegiado do Curso da UnU em propor disciplinas que favoreçam o atendimento aos interesses local e regional. Assim, cada UnU delinear a identidade do pedagogo a partir das necessidades regionais, mantendo uma base comum para a UEG. No PPC (2009c) essa questão foi apresentada sobre as AEAs:

As disciplinas AEAs – Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento são escolhidas pelos docentes e discentes e aprovadas em Colegiado, favorecendo a flexibilidade prevista no projeto. As disciplinas podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma. Até o presente momento não há uma listagem de AEAs pré-fixadas, elas são escolhidas a cada semestre, contudo, há a discussão no intuito de ser organizada uma listagem contendo de 15 a 20 sugestões de AEAs, mas isso será analisado pelo Colegiado e se aprovado constará no projeto como anexo (PPC, 2009c, p. 71).

Até o momento final da pesquisa que sustenta esta dissertação, essa listagem não havia sido organizada na UnU. Outra análise feita sobre o PPC (2009) das UnUs *loci* é sobre o perfil do egresso, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 – Perfil do Egresso PPC (2009)

PPC de 2009	UnUCSEH	UnU de Campos Belos	UnU de São Luís de Montes Belos
<p>Perfil do Egresso</p>	<p>a) Comprometido com o sucesso da aprendizagem dos seus estudantes considerando suas diferenças culturais, sociais e pessoais de modo a não transformá-las em causa de desigualdade ou exclusão social;</p> <p>b) que pensa sobre a sua prática, que tem consciência do seu papel social e que toma decisões pedagógicas segundo suas próprias convicções;</p> <p>c) que participa do projeto educativo das instituições escolares e da comunidade educacional;</p> <p>d) que tenha uma visão crítica e ampla do contexto social;</p> <p>e) capaz de participar, do processo de construção de uma sociedade justa e de uma escola verdadeiramente democrática;</p> <p>f) sensível aos problemas da educação, apto a interferir na instituição onde atua de modo a possibilitar que ela seja capaz de oferecer um ensino com a qualidade que se propôs;</p> <p>g) comprometido com o ser humano e a sociedade na qual</p>	<p>a) O curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade de Campos Belos objetiva formar pedagogos para atuar na docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e contribuir na tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos e colaborar para a melhoria nas condições de vida das pessoas. E assim, formar um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares.</p>	<p>a) Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;</p> <p>b) Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;</p> <p>c) Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;</p> <p>d) Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;</p> <p>e) Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;</p> <p>f) ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;</p> <p>g) Relacionar as</p>

	<p>realizará sua prática profissional, social e política;</p> <p>h) capaz de superar a fragmentação e a hierarquização do trabalho pedagógico;</p> <p>i) competente para transmitir e produzir conhecimentos significativos, indissolúvelmente ligados às experiências de vida dos estudantes e às exigências históricas da sociedade presente;</p> <p>j) consciente de que o saber é uma conquista permanente e que exige uma busca contínua;</p> <p>l) consciente da educação como ato político-pedagógico adotando uma posição ética e comprometida com as causas coletivas.</p>	<p>linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;</p> <p>h) Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;</p> <p>i) Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;</p> <p>j) Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</p> <p>l) Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;</p> <p>m) Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;</p> <p>n) Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;</p>
--	---	---

			<p>o) Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;</p> <p>p) Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;</p> <p>q) Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.</p>
--	--	--	--

Fonte: Análise Documental (2012-2013)

O perfil do egresso da UnUCSEH, conforme os estudos aqui realizados, se refere à docência para a sala de aula. Em Campos Belos o pedagogo é formado para atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também para atuar na gestão escolar e em espaços não-escolares. Em São Luís de Montes Belos o perfil enfoca a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também a gestão escolar e em espaços não-escolares, com domínio teórico interdisciplinar e para a realização de pesquisas.

O perfil do egresso do pedagogo formado pela UnU de São Luís de Montes Belos é o que está em consonância com a Resolução CNE/CP n. 01/2006. As ideias contidas no PPC se aproximam da Resolução, parece uma cópia. É questionável, contudo se o proferido no PPC é o que é realmente praticado. Até mesmo pelo fato de que a matriz não contempla esse perfil. Assim sendo, as AEA devem garantir alguma complementaridade para a configuração desse perfil. Esta pesquisa não objetivou analisar as AEA ofertadas. Quiçá possa vir a ser um problema de nova investigação.

Os PPC apresentam propostas variadas como metodologias de aplicação do PPC. A UnUCSEH apresenta uma metodologia voltada para a prática docente e pesquisa. A UnU de Campos Belos uma metodologia crítico-reflexiva. A UnU de São Luís de Montes Belos uma metodologia voltada para a pesquisa e a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade concebida no PPC de São Luís de Montes Belos é igual no PPC da UnUCSEH, se diferenciando apenas em sua escrita final. A UnU de Campos Belos tem um texto completamente diferente, como foi possível constatar.

As três UnUs apresentaram textos diferentes sobre a flexibilização e somente a UnUCSEH apontou para as AEA. Os textos diferentes demonstram que cada UnU refletiu e elaborou seu PPC e isso é uma potencialidade. O que se questiona são as diferenças entre o que está registrado em um e outro PPC, o que leva a não formar o pedagogo de acordo com o perfil requerido e proposto em cada projeto, considerando a unificação da matriz curricular. A diferença pode ser a forma de expressar a autonomia da Universidade, mas não pode ser incoerente. Por isso, considera-se uma fragilidade. Sobre a articulação entre pesquisa, ensino e extensão os textos são todos diferentes, assim como sobre as políticas de incentivo à pesquisa e à extensão.

O texto sobre as atividades complementares são diferentes. A UnU de São Luís de Montes Belos tem um quadro de equivalência de atividades complementares bem interessante que as outras poderiam vir a adotar.

Quanto ao estágio supervisionado no PPC, está expresso que a UnUCSEH oferece-o pela manhã na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A UnU de Campos Belos oferece-o no diurno para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Espaços Não-Escolares, EJA, Normal e Profissional. A UnU de São Luís de Montes Belos oferece-o no diurno para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, espaços não-escolares em hospitais, empresas e espaços de reabilitação.

É possível perceber uma incoerência entre o proferido no PPC sobre o estágio supervisionado e o registrado na matriz curricular. O estágio supervisionado previsto na matriz curricular é apenas para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A UnUCESH oferece o estágio conforme a matriz. As demais UnUs contradizem o previsto no PPC, porque executam o estágio supervisionado na docência. Esses equívocos podem ser reflexo da falta de grupos de estudos e do conhecimento teórico sobre os documentos legais e o próprio PPC (2009). Essa é uma fragilidade encontrada nas pesquisas já realizadas no Brasil em Cursos de Pedagogia, como aponta Cavagnari (1998).

Os textos sobre a prática pedagógica, TC e avaliação são diferentes nas três UnUs. O que se conclui pela análise documental do PPC de 2009 das três UnUs pesquisadas é que o PPC não é unificado apesar de a matriz, as ementas e do referencial bibliográfico serem idênticos. Há muitas diferenças entre o PPC de cada UnU.

A UnUCSEH demonstra uma certa unidade no referencial do PPC quanto à docência para a sala de aula. O PPC desta UnU é o que mais se aproximou da matriz. A UnU de Campos Belos apresenta a docência para a sala de aula e a formação para atuar em espaços não-escolares. A UnU de São Luís de Montes Belos é a que mais se aproximou das indicações feitas pela Resolução CNE/CP n. 01/2006 e o que mais se afastou da matriz unificada.

Esse fato chama a atenção pois, segundo a dados de conversa informal com a Gerente de Graduação, o perfil do pedagogo da UEG, quando no momento da unificação das matrizes, era de docente da sala de aula. Assim, a UnUCESH está mais coerente entre o que formar e o registrado em seu projeto e as demais não mantém coerência. Isso foi em 2004/2005. As diretrizes da Pedagogia foram aprovadas em 2006. Assim, é preciso uma reflexão sobre a identidade ou perfil que a UEG deseja formar neste momento para um repensar de suas matrizes. Inclusive se unificar é engessar ou flexibilizar.

Levando em conta as possibilidades de flexibilidade de 480 h por AEA na matriz e que o PPC de 2009, das UnUs apresentam dimensões diferenciadas, infere-se que a matriz e o PPC são unificados em uma base comum. Assim, afirma-se que há flexibilidade. O que pode estar ocorrendo é uma incompreensão sobre a unificação e flexibilidade do PPP.

As considerações da análise da matriz unificada de 2004/2005 é que foi pensada rapidamente, sem muito estudo e reflexão. Provavelmente porque a UEG precisava apresentar um PPP e uma matriz para seu reconhecimento. Ao longo do ano foi melhor analisada, e por este motivo, foi mudada. Uma das mudanças foi a semestralidade e a implementação das AEA. Na concepção dos sujeitos do PPP a semestralidade deve continuar, mas a unificação não deve. Interessante ressaltar que o PPP de 2004/2005 também foi unificado.

A matriz curricular 2004/2005 apresentou habilitação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. Quando promulgada a Resolução CNE/CP n. 01/2006 que extinguiu as habilitações foi elaborada a nova matriz curricular, lançada em 2007. Contudo, não abordou a questão da carga horária em horas. Isso fez com que fosse elaborada a nova matriz que entrou em vigor em 2009.

As matrizes curriculares de 2007 e 2009 não tinham habilitações, mas tratavam apenas da docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi elaborado apenas o PPP de 2009, sendo um para cada UnU. Portanto, o PPP de 2009 não foi unificado. Ao longo da dissertação questionou-se se realmente houve uma unificação de matriz curricular.

Levando em conta os preceitos da Anfope sobre a base comum nacional e a presença das AEA, conclui-se que a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEG nas UnUs pesquisadas não foram unificadas uniformemente mas, tiveram uma unicidade de base comum e flexibilidade pelas AEA.

A defesa que faz é de que a unificação seja flexibilizada, ocorrendo a unicidade na multiplicidade, favorecendo a identidade “*unitas multiplex*”, propagada por Brzezinski (2011a) e defendida por esta pesquisadora. Assim, o conceito para unificação não deve ser sinônimo de uniformidade como apresentou Pacheco (2008), provocando o engessamento. Deve ser compreendida como unicidade conforme apresentado pela Anfope, mediante a base comum nacional garantindo a flexibilização regional.

CAPÍTULO 5

O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG NA VISÃO DE SEUS SUJEITOS

A idealização de uma universidade pública, gratuita, *multicampi* e interiorizada realizou-se em 1999, com a criação da UEG. Nos primeiros anos de existência a UEG se expandiu rapidamente, estando presente em todas as regiões e microrregiões do Estado, oferecendo vários cursos, a fim de atender às expectativas das mais diferentes localidades, como já apresentado.

Revisitar a história da UEG e das UnUs que são *loci* dessa pesquisa, foi importante para entender seu movimento de criação, expansão e desenvolvimento. De igual ou maior importância foi analisar documentalmente as matrizes antes e depois da unificação do Curso de Pedagogia dessas UnUs. A análise do PPC de 2009 também se fez imprescindível para neste momento serem analisados os dados coletados com os participantes da pesquisa.

A metodologia da pesquisa, como já apresentada na introdução, é aqui retomada, pois consiste de: a) observação participante em Colegiados do Curso de Pedagogia nas UnUs de Anápolis (UnUCSEH), de Campos Belos e São Luís de Montes Belos; b) análise de questionários aplicados com os participantes dos referidos Colegiados, totalizando 28 professores e; c) conversas informais e relatos espontâneos com um gestor, seis docentes e duas secretárias dos Cursos.

As conversas informais e os relatos espontâneos foram com aqueles que se interessaram em dialogar com a pesquisadora. Portanto, foram com encontros esporádicos e em momentos diversos. Colher depoimentos em conversas ou depoimentos informais permitiu que fosse atingido o objetivo de analisar o entendimento que os depoentes têm sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UEG nas três UnUs pesquisadas e apresentar esses dados como contribuição para novas discussões sobre o Curso. Um Curso deve ser entendido pela sua organização em termos de finalidades, objetivos, matriz curricular, ementário, referências bibliográficas, no entanto a dinâmica de sua realização implica movimento.

Movimento foi a palavra chave das considerações da tese de Brzezinski (1997) para se referir ao pensamento que não tem limites e que faz criações infinitas. Sobre movimento Goodson (1995) alega que o currículo deve estar sempre em transformação enquanto que para Pacheco (1996), o movimento é um processo de construção interativa. Independentemente de como se percebe, o movimento reveste-se do pensamento que norteia as ações dos sujeitos do currículo das três UnUs pesquisadas.

5.1 MATRIZ CURRICULAR NA BERLINDA DOS COLEGIADOS: a visão dos sujeitos

Um dos procedimentos metodológicos foi a observação participante. Presenciou-se e participou-se das discussões nos Colegiados dos Cursos de Pedagogia das UnUs. Observaram-se também as discussões de professores. A presença da pesquisadora já suscitava discussões para alguns professores, para outros foram agendadas previamente as conversas. A observação participante nos colegiados permitiu a coleta de dados para as análises, assim como as respostas aos itens do questionário.

Compreender como os sujeitos de um PPP discutem as questões inerentes ao curso é importante para a compreensão de sua dinâmica. Salienta-se que os sujeitos do PPP, são, ao mesmo tempo, os que planejam, executam e avaliam as ações implementadas.

A opção pela observação participante partiu da necessidade de gerar discussões sobre alguns aspectos que supostamente precisavam ser pensados a respeito da matriz unificada. Partiu-se do pressuposto de que a observação participante era o procedimento de pesquisa

mais eficiente. Observou-se, contudo, que alguns pontos eram discutidos aleatoriamente. Foi preciso levantar alguns questionamentos a fim de que as discussões focassem mais o currículo. As discussões nos Colegiados foram gravadas, após permissão dos participantes. Totalizaram-se quatro observações em colegiados. Uma na UnU de São Luís de Montes Belos, uma na UnU de Campos Belos e duas na UnUCSEH.

- **UnU de Anápolos (UnUCSEH)**

A presença dos gestores do Curso e de docentes foi significativa. A abstenção foi mínima, pois estiveram presentes oito dos 12 previstos para participar. A coordenadora do Curso presidiu os trabalhos. A pauta da reunião do Colegiado do Curso de Pedagogia da UnUCSEH foi dividida em dois dias.

Quanto ao primeiro dia das discussões os pontos foram: a) a prática curricular do 1º ano; b) o estágio supervisionado do 3º e 4º anos; c) as disciplinas de AEA e; d) o PIBID. Os docentes presentes que ministravam essas disciplinas apresentaram suas propostas de trabalho, que eram debatida para chegar a determinadas conclusões. São elas: a) as AEAs eleitas para o semestre, foram propostas por alguns professores que julgavam necessária para os alunos perante as necessidades das turmas; b) ficou decidido que o estágio supervisionado seria dividido em dois grupos cada turma composta por em média, 15 alunos e um professor supervisor; c) também foi decidida a divisão da disciplina de Atividade de Orientação em dois grupos, os mesmos do estágio.

Destaca-se que a disciplina de Atividade de Orientação não é dividida nas outras UnUs pesquisadas. Já o Estágio Supervisionado é previsto no PPP com divisão, que permita orientação individual. As AEA foram escolhidas conforme previstas no PPP – seguindo as necessidades da turma. Contudo, não foi citado se houve uma pesquisa junto aos alunos ou se é análise dos docentes que trabalham com a turma.

Foi apresentado o resultado parcial das atividades que as acadêmicas de Pedagogia realizam no Projeto PIBID, sob a coordenação de uma professora do Curso, antecedido pelo relato da metodologia utilizada, dos pontos positivos e os negativos do Programa. Quanto à metodologia do projeto do PIBID, as estagiárias que estavam presente no Colegiado apresentaram que o projeto consistia no planejamento e execução de aulas em algumas turmas da Escola Campo, como uma forma de realinhamento conceitual dos alunos. Os pontos negativos aparentemente são as diferenças de conhecimentos adquiridos durante o

curso, porque duas estão concluindo o curso com um domínio teórico mais aprofundado e duas estão no início do curso com pouco domínio teórico.

Como pontos positivos, pode-se destacar a satisfação das acadêmicas em socializar o trabalho e apontar a satisfação que a escola teve ao recebê-las, e ainda com o trabalho realizado até o momento. A professora orientadora do projeto do PIBID concluiu agradecendo as acadêmicas pela socialização do projeto e mostrou-se satisfeita com o progresso do grupo desde o início do projeto. Como apresentado em capítulo anterior o PIBID é um programa que a Universidade realiza em parceria com a CAPES e oferece como forma de estágio remunerado e não curricular, possibilitando aos estagiários a efetivação da práxis. O ponto negativo do PIBID é que não resolve o problema de todos os alunos em relação a práxis, pois apenas alguns alunos participam do programa, havendo edital para eleger qual projeto irá participar.

Pretendia-se aplicar o questionário no final da reunião, mas o tempo esgotou-se. Os professores preferiram levar os questionários para casa, responder e trazer ao longo da semana ou no próximo Colegiado marcado para a semana subsequente. A entrega do questionário para posterior resposta e devolução, levou alguns docentes a tirar dúvidas com a pesquisadora. Assim, ao longo da semana, na sala dos professores, realizaram-se conversas informais e depoimentos espontâneos com alguns docentes e pode-se discutir sobre alguns pontos que serão apresentados posteriormente.

No segundo dia do Colegiado, as discussões voltaram-se para: a) horário de aula, b) ao Projeto do Curso, c) a Semana Acadêmica do Curso, d) o concurso da UEG. Nesse dia estavam presentes 14 dos 18 convocados. As principais conclusões desse colegiado, quanto ao horário de aula, foi que a coordenação apresentou já pronto para ser validado pois, levou em conta as disponibilidades de cada docente e sua área de atuação. Os professores, como concursados, têm suas áreas definidas. Cada dia de aula, estuda-se apenas uma disciplina. Raramente são duas disciplinas estudadas no mesmo dia. Segundo os professores isso facilita o andamento das aulas e as discussões, pois têm um tempo maior no mesmo dia. Esse fator pode favorecer o aprofundamento teórico, pois há tempo para discutir a teoria.

A questão de pouco aprofundamento teórico foi avaliada como uma fragilidade na formação do pedagogo, por Gatti e Barreto (2009) e também por Cavagnari (1998). Essa questão do horário de aula defendido pelos professores demonstra que se preocupam com a operacionalização das aulas visando às possibilidades de aprofundamento teórico. Demonstrando o envolvimento dos professores com as questões de gestão acadêmica,

marcando uma gestão participativa.

Sobre a Semana Acadêmica do Curso, escolheu-se quem faria parte da comissão para a organização do evento. Foram apresentadas as dificuldades de financiamento do evento e do suposto descaso da UEG, em especial do departamento financeiro, com as atividades acadêmicas. A intervenção da autora desta dissertação foi no sentido de esclarecer como o evento poderia valer como ação extensionista e conseguir financiamento junto à PrE.

Após esclarecimentos percebe-se que os professores não têm claro as questões da extensão e de como o acadêmico pode participar do evento ganhando horas de extensão e horas complementares. Aproveitou-se o momento para que a autora dessa dissertação, gerente de extensão, apresentasse a diferença entre projeto, curso e evento de extensão. Ficou claro que há dúvidas sobre alguns pontos da extensão ou talvez maior comunicação sobre a extensão. O assunto sobre o evento é interessante para as análises desta dissertação porque faz parte das atividades complementares obrigatórias para os alunos. Sendo necessário analisar como se procedem as discussões sobre o evento. Percebeu-se a gestão participativa e o envolvimento dos professores com as questões do curso.

A pauta sobre o concurso da UEG tomou grande parte do tempo do Colegiado. A discussão sobre a área a ser solicitada e o número de vagas, suscitaram muita discussão. Como o quadro docente é composto de 18 docentes e os 18 são concursados, supostamente não haveria necessidade de vagas no concurso. É preciso vagas no concurso porque alguns docentes, que atuam na Pedagogia, são concursados, porém lotados em outra Unidade e porque alguns doutores precisam diminuir carga horária na graduação para se dedicar mais ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia – o MIELT. Os professores lotados em outra UnU estariam na UnUCSEH completando horas. A situação dos professores do Curso de Pedagogia da UnUCSEH é bem excepcional, visto que todos são efetivos. Mesmo assim existe a preocupação em garantir mais professores efetivos no quadro, demonstrando novamente a preocupação dos professores com a situação do Curso e o desejo de seu fortalecimento.

Após vários posicionamentos, concluiu-se que a vaga do concurso deveria ser de doutor, pois como docentes do Curso de Pedagogia atuam no MIELT precisam de doutor e com produtividade reconhecida. Nesse ponto do debate ficou claro o quanto o grupo reconhece a importância de docentes doutores e do MIELT para a IES. A coordenadora do MIELT, que é professora do Curso de Pedagogia, reforçou a necessidade de um doutor com produtividade.

A coordenadora do MIELT esclareceu que o sonho era ofertar um mestrado de Educação. Não havia, contudo, no quadro efetivo da UEG, número de professores doutores e com produtividade suficiente para abrir um mestrado só de Educação. Esse foi o motivo para fazer um mestrado de Educação, Linguagem e Tecnologia. Ponto forte para questionamento. A própria coordenadora do MIELT levantou a questão que como poderia uma Universidade que tem em sua maioria Cursos de Licenciatura não ter, em seu quadro docente, número suficiente de efetivos e doutores em Educação. O silêncio permaneceu por alguns segundos.

Ao analisar que as três UnUs da pesquisa somam 50 docentes, tem-se uma média de 17 docentes por UnU. Levando em conta que a UEG tem 14 Cursos de Pedagogia, totalizaria 238 docentes. Para o mestrado em Educação seria necessário 12 docentes efetivos, doutores em Educação, com produção científica. É obrigatoriedade que a Universidade tenha 30% do seu quadro efetivo de mestres e doutores. A UEG perdeu muitos docentes para outras instituições que ofereceram concursos mais atrativos.

Segundo a coordenadora do MIELT, não conseguiram aprovar um mestrado em Educação por falta de efetivos doutores com produtividade. A justificativa pode estar na falta de concurso. São poucos os docentes concursados com a especificidade desejada. Por este caminho passa a discussão sobre a identidade do pedagogo que a UEG deseja formar. Enfim, definiu-se que abririam uma vaga para doutor em Educação. No segundo capítulo foi apresentado como fragilidade nos cursos de Pedagogia a falta de concurso e a rotatividade de pessoal, o que muitas vezes provoca improvisos para a operacionalidade da matriz curricular. Infere-se que essa questão não ocorre no Curso de Pedagogia da UnUCSEH.

Outro ponto discutido foi quanto à necessidade de eleger um grupo de professores para compor a Comissão que irá discutir as mudanças no PPP do Curso. Depois de vários posicionamentos sobre disponibilidade, elegeram-se três professores, que posteriormente se reuniram para analisar a matriz vigente e propor mudanças.

Quando tocado nesse assunto, uma das docentes, que já havia procurado esta pesquisadora para conversar com mais detalhes sobre o PPP do Curso, porque participou de todas as discussões e mudanças dos projetos ao longo dos anos, resolveu trazer para discussão alguns pontos. Um ponto foi que o grupo não preenche o diário eletrônico. O fazem ainda no papel impresso e a secretaria oficializa no sistema. Esse dado foi importante porque ao preencher o diário eletronicamente o professor precisa identificar sua aula como T- teoria, P- prática ou O- PBO (Pesquisa Bibliográfica Orientada). Como eles não preenchem eletronicamente, apenas lançam a teoria e alguns lançam a prática. Praticamente

todos não sabiam o que era PBO. O impacto foi grande, porque quando a docente questionou se eles conheciam sobre o PBO, o silêncio se instalou. Após discussão foi percebido que apenas duas professoras realizam o PBO mas, pensando ser aula prática. Os demais professores não o realizam. Esse fato foi importante porque apesar do perceptível envolvimento dos professores do Curso de Pedagogia da UnUCSEH com as questões do currículo, há aspectos que ainda precisam ser discutidos pelo grupo.

Outro questionamento feito pela professora foi quanto ao motivo de terem retirado as dimensões macro, meso e micro da Matriz Curricular. Essa professora alegou que não foi retirado do PPP, apenas da Matriz. Mas, ninguém soube explicar o motivo de ter tirado as dimensões do Currículo. Outro aspecto que precisa ser analisado e repensado.

Também houve impasse quanto à prática diluída. Muitos disseram que não sabem como trabalhar com essa prática. A questão da prática pedagógica como componente curricular ou como diluída nas disciplinas do semestre, gera discussões e é preciso estabelecerem-se grupos de estudos para ser compreendidas. A gestão do currículo deve estar atenta a essas questões e propor encaminhamentos para solucionar ou amenizar a situação. Não basta o Curso apresentar-se como gestão democrática e participativa. É preciso gestão acadêmica do currículo.

Com base na última exposição da professora, que apresentou alguns pontos específicos da nossa pesquisa para o Colegiado, ao dizer que alguns dos pontos surgiram quando ela respondeu ao questionário, percebe-se que é necessário um maior aprofundamento conceitual e de operacionalização do currículo pelos sujeitos envolvidos.

- **UnU de Campos Belos**

Quanto às discussões no Colegiado da UnU de Campos Belos foram rápidas. O Diretor da UnU sempre participa das reuniões e abriu a sessão trazendo algumas notícias sobre a Reitoria e as aprovações no CsU – Conselho Universitário. Dos 12 professores do Curso, oito estavam presentes. Interessante o diretor participar das reuniões, pois isso demonstra a gestão democrática e participativa, como afirma Pinheiro (1998, p. 80) quando apresenta que a prática da gestão democrática visa “garantir a representação de aspirações coletivas”.

Em seguida a coordenadora do Curso apresentou as dificuldades de organizar o horário de aula, devido estarem sem um docente no quadro e, por isso, precisavam fazer os

ajustes. Combinou como seria a semana de aula. Esse fato está relacionado com a falta de concurso e a dificuldade da UEG em contratar professores temporariamente, conforme depoimento dos próprios professores. A rotatividade foi apresentada como uma fragilidade para a efetivação do PPP, como declara Cavagnari (1998) e Sousa (1998). Provoca um problema no Curso, visto que os alunos ficam sem aula e o conteúdo fica sem ser ministrado, provocando uma defasagem teórica. Essa é uma fragilidade constatada pelas pesquisas nos cursos de Pedagogia no Brasil, realizadas por Gatti e Barreto (2009) e também por Cavagnari (1998), que neste momento pode ser associada à situação na UnU de Campos Belos. Lembra-se que isso não acontece na UnUCSEH pois, todos os docentes do Curso de Pedagogia são efetivos.

Na UnU de Campos Belos a cada dia de aula são ministradas duas disciplinas. Uma disciplina antes do intervalo e outra disciplina depois do intervalo. Esse é um modelo de horário de aula facilmente encontrado nas instituições de ensino, seguindo um modelo tradicional e tecnicista, ranço de anos.

A coordenadora falou sobre a necessidade do cumprimento das horas de extensão, vinculadas às horas de atividades complementares e o prazo para lançar as ações na plataforma estava se esgotando. Como já discutido, a extensão na universidade é obrigatória e os professores precisam elaborar ações para serem executadas. Um dos professores socializou que tem dois projetos de extensão. Um deles é sobre o trânsito e o outro sobre o meio ambiente. Ambos projetos envolvem os acadêmicos do Curso de Pedagogia.

Segundo o professor, seus acadêmicos têm crescido como pessoas e como alunos, pois aplicam-se na prática o conteúdo aprendido. Isso prova que a experiência com a extensão pode propiciar a práxis, conforme Pacheco (1996, p. 41) apresenta que a “O mundo da práxis é o mundo construído. [...] Através da ação de aprender, grupos de alunos tornam-se participantes activos na construção do seu próprio conhecimento”.

Os professores apresentaram que o pouco tempo e a carga horária são dificuldades que sentem para participar de projetos de extensão. Os professores justificaram que o tempo é pouco para se dedicarem aos projetos porque trabalham em outros lugares. Precisam trabalhar em outros lugares, porque não são concursados e o salário da UEG para temporário é baixo. Novamente aponta-se para o problema gerado pela falta de concurso. Os professores concursados têm obrigação de trabalharem no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Nessa UnU dois professores são efetivos. Importante destacar que qualquer professor da UEG pode realizar ações extensionistas e receber por elas. Já os projetos de pesquisa

recebem vencimento apenas os professores mestres e doutores. Como a grande maioria dos professores da UnU de Campos Belos são especialistas não realizam pesquisa, por não serem remunerados. Dedicando-se pouco a extensão e a pesquisa. Configurando sua atuação no ensino.

Depois dos informes gerais, a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa e a proposta do questionário e entregou-o a todos. Dos professores presentes apenas uma docente solicitou levar o questionário para casa e enviar por e-mail no dia seguinte. Este não foi devolvido. Os demais ficaram e responderam ao questionário. Um ponto interessante é que os dois professores efetivos do Curso ficaram perplexos à medida que faziam a leitura das questões, alegando que não conhecem o Curso em que trabalham. Os outros concordavam com eles. Responderam, faziam comentários e ao final chegaram à conclusão de que precisam estudar o Projeto Político Pedagógico. Ponto frágil para o Curso. Positivo por ter despertado nos professores a ideia de compor grupos de estudos.

A análise que se faz o Colegiado da UnU de Campos Belos é que os professores, mesmo os efetivos, conhecem pouco sobre o PPP e também a Matriz Curricular. Contudo, se mostraram interessados em discutir sobre o PPP. Alegaram que é preciso conhecer o PPP porque vão precisar reformulá-lo. Foi apresentado por Goodson (1995) que é importante conhecer o Currículo, entendê-lo que está em constante movimento, que precisa ser avaliado e mudado quando necessário. Isso foi percebido por parte dos professores, principalmente dos efetivos. A atenção que os professores dispensaram ao responder o questionário foi muito importante. A distância da UnU em relação a gestão central da UEG não significa que os professores não se envolvem com as questões da universidade.

• **UnU de São Luís de Montes Belos**

Quanto as discussões no Colegiado da UnU de São Luís de Montes Belos a presença dos professores do Curso foi significativa e a abstenção mínima, sendo apresentadas justificativas para os cinco ausentes dos 20 convocados. A coordenação do Curso dirigiu a reunião. A pauta apresentada foi sobre: a) horário de aula, b) planos de ensino, c) ENAPE – Encontro dos Acadêmicos de Pedagogia, d) AEAs e outros.

A coordenadora apresentou o horário de aula já organizado, comunicando que procurou atender as sugestões dos docentes a partir de sua disponibilidade. Todos os professores conferiram seu horários e aceitaram-no. Alguns horários foram organizados

tendo uma única disciplina no período de funcionamento do curso. Entende-se que isso não deve acontecer. A prioridade é o atendimento das disciplinas curriculares com vista a atender a qualidade do curso. Salienta-se que pelo fato de a maioria serem professores temporários, e que trabalham em outras instituições, o coordenador do curso tenta conciliar os horários solicitados. Trata-se de uma fragilidade que pode ter origem na ausência de concurso e contratação de professores efetivos.

Quanto aos planos de ensino, a coordenadora solicitou que fossem entregues o mais rápido possível, de preferência na primeira semana de aula. A entrega do programa de ensino aos alunos no início do semestre é importante para que eles possam acompanhar a evolução de sua disciplina. É no programa de ensino que constam os elementos norteadores da disciplina, a exemplo, dos conteúdos a serem ministrados, metodologia e avaliação. Esses componentes são importantes para a operacionalização do currículo e foram discutidos por Veiga (1995, 1998).

Outro ponto da pauta foi sobre o evento do Curso. A coordenadora comunicou que o evento não seria mais no segundo semestre e que provavelmente seria em junho. Solicitou que os professores encaminhassem, por e-mail, sugestões para o tema do evento, as palestras e os minicursos, para posterior uma comissão organizá-las. A forma proposta de gestão do evento demonstra uma gestão democrática e participativa, conforme propaga Pinheiro (1998) ao afirmar que nesses momentos podem defender as questões individuais e de grupo.

Quando foram tratadas sobre as AEA, iniciou-se uma discussão sobre o PPP. Houve o questionamento se a AEA precisa cumprir com o PBO e a coordenadora não soube responder. Nesse momento, a pesquisadora como integrante do Colegiado, posicionou-se solicitando que todos olhassem na matriz curricular do Curso, que a coordenadora havia entregue no início da reunião. Foram analisando a matriz curricular discutindo sobre as AEA e o PBO. Os professores presentes demonstraram pouco conhecimento sobre a matriz curricular.

Quando a pesquisadora questionou se todos sabiam e cumpriam com o PBO as respostas vieram ao mesmo tempo e o consenso foi que a maioria dos docentes, não só os novatos, entendiam que o PBO era para algumas disciplinas e que nas AEA não necessitavam seu desenvolvimento. A pesquisadora solicitou que analisassem a matriz curricular onde apresentava um conceito sobre AEA e sua carga horária. Depois dessa

análise ficou esclarecido que todas as disciplinas precisam cumprir com o PBO¹⁶.

Esse fato prova que os professores, mesmo os mais experientes, não têm conhecimento sobre o PPP. Como afirma Veiga (1995, 1998), o PPP deve ser elaborado por seus sujeitos. O que se percebeu é que os professores não se envolvem no processo e, sem muito conhecimento, o executam. Isso é uma fragilidade de operacionalização da matriz curricular.

Outro ponto que foi muito discutido foi sobre a carga horária de teoria e de prática. Alguns professores não lançam no diário as aulas práticas. As aulas práticas no PPP são conhecidas como prática pedagógica diluída. Todas as disciplinas, a partir do 2º ano, têm prática diluída. Esse dado também era desconhecido por alguns professores. Inclusive alguns demonstraram que não conheciam onde estava a diferença no diário eletrônico de T - teoria, P – prática e O – PBO.

Pela observação participante do Colegiado fica difícil computar o número exato de professores que respondem não ter conhecimento dos assuntos tratados, pois a medida que era feito um questionamento os murmurinhos de espanto eram grandes. No fim do Colegiado ficou claro que muitos ainda não têm conhecimento do PPP principalmente, os novatos. Em seguida a pesquisadora entregou o questionário e todos que estavam presentes responderam.

5.2 O QUE REVELAM OS SUJEITOS DA PESQUISA A RESPEITO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Outro instrumento metodológico foi a aplicação de questionários. Levando em consideração os vários pontos que esta dissertação aborda quanto ao PPP do Curso de Pedagogia, o questionário foi organizado com quarenta questões. Foi decidido a aplicação do questionário durante a análise documental. Não foi constatada, mas a baixa devolução dos questionários, por parte dos professores investigados da UnUCSEH, pode ser justificada pelo tempo gasto para respondê-lo.

Outro fator negativo da aplicação do questionário pode ser a dificuldade de aplicar e recolher no momento do Colegiado da UnUCSEH, sendo permitido, em alguns casos,

¹⁶ Salienta-se que o PBO foi uma criação da PrG, segundo PPP (2009a) e aparece apenas como nota de rodapé na matriz curricular, sem maiores detalhes.

entregar posteriormente. A coordenadora do Curso de Pedagogia da UnUCSEH não se envolveu com veemência com a pesquisa tanto que não entregou o seu questionário. Infere-se que enquanto gestora do currículo deveria ser a mais interessada.

Da UnUCSEH foram seis questionários respondidos, totalizando 35 % da população, sendo no total 18 professores. Esse baixo número de participantes, pode ser pelo fato que todos os docentes receberam em mãos no Colegiado e se comprometeram entregar posteriormente. Apesar de várias tentativas da pesquisadora para recolher os questionários, o número de devolução foi pequeno.

Da UnU de Campos Belos foram sete questionários respondidos, totalizando 60% da população dos 12 professores do Curso. Esse alto número de participantes, pode ser pelo fato que de todos os docentes que estavam na reunião de Colegiado, apenas um solicitou para se retirar e entregar posteriormente, o que não fez.

Da UnU de São Luís de Montes Belos, foram 15 questionários respondidos, totalizando 75% da população de 20 professores. Esse alto número deve-se ao fato de que todos os presentes no Colegiado, responderam ao questionário.

Como a pesquisa qualitativa valoriza a intensidade das informações e não a quantidade percentual da população, a pesquisadora contou com o número significantes de participantes do Colegiado. Como todos os professores do Curso compõe o Colegiado, estimou-se que os 50 docentes das três UnUs, seriam convocados e compareceriam. A pesquisadora tinha consciência de que não teria 100% da participação dos professores, porque é comum a justificativa de ausências.

Levando em conta que alguns professores dos 50 convocados faltaram ao Colegiado, 28 docentes participaram da pesquisa ao responder o questionário, totalizando 55% de participação, número suficiente para mapear os posicionamentos dos docentes das UnUs, mesmo considerando-sea que dos 28 docentes que responderam ao questionário de 40 perguntas nem todos responderam a todas as perguntas.

Para favorecer as análises se elegeu três categorias – grupos docentes: a) o primeiro grupo se levou em conta docentes que iniciaram suas atividades na UnU antes do processo de unificação das Matrizes, b) o segundo se levou em conta docentes que iniciaram suas atividades na UnU entre 2004 e 2009, momento em que ocorreram todas as mudanças na matriz unificada, c) o terceiro de docentes com a contratação recente de docentes, ou seja, de 2010 até 2012.

Um número significativo de docentes do Grupo 3, deixou muitas perguntas sem

respostas alegando não ter conhecimento do PPP. Esse dado é importante para a análise. Considerando que o Grupo 3 são dos docentes novatos no Curso, segundo Cavagnari (1998, p.100) é preciso propiciar espaços de estudos, pois os novos professores precisam conhecer o PPP e um problema é “a falta de espaço coletivo para estudos e discussão periódica entre os professores”. A gestão do Curso deve organizar esses espaços. Os professores de dedicação exclusiva também tem essa responsabilidade – propor grupos de estudos para todos os professores e também alunos. O Quadro 13 mostra os grupos de docentes.

Quadro 13 – Grupos de Docentes, conforme data de ingresso no Curso.

	Grupo 1 Antes de 2004	Grupo 2 2004 - 2009	Grupo 3 2010 - 2012
UnUCSEH	3 década de 1990	1	2
UnU de Campos Belos	3 década de 2000	1	3
UnU de São Luís de Montes Belos	4 década de 1990	4	7

Fonte: Questionários (2013)

Constata-se um alto número de docentes que ingressaram no Curso de Pedagogia recentemente, totalizando 43%. Isso justifica-se pela realização do concurso em 2010 ou pela rotatividade de pessoal. Essa rotatividade, apontada pelo Docente C. em conversa informal, deveu-se à baixa valorização e condições de trabalho do temporário.

A rotatividade pode estar aliada à falta de concurso público e condições de trabalho na universidade, discutida por Cavagnari (1998) e por Sousa (1998) como uma fragilidade para a compreensão, construção e efetivação do PPP. Há também a questão legal, pois temporários não podem permanecer mais que dois anos consecutivos. Essa questão gera polêmica, pois a lei não está sendo cumprida na UEG, já que há professores temporários com mais de dez anos no quadro docente. Mesmo assim ocorrem entrada e saída de professores frequentemente.

Observa-se no Quadro 13 que dos 28 docentes participantes da pesquisa 36% dos docentes presenciaram as discussões e implantação do processo de passagem do PPP, diversificado para o unificado, bem como todo processo decorrente da unificação. Comprova-se isso, pois dos 10 docentes do Grupo 1, sete faziam parte do quadro docente da

faculdade isolada, desde a década de 1990. Os outros três ingressaram na década de 2000. O percentual de docentes que presenciaram o período de mudanças na matriz unificada de 2007 e 2009, totaliza 21%. Esses dados mostram que 57% dos docentes das UnUs vivenciaram as mudanças na matriz do Curso de Pedagogia. Um número significativo que deveriam conhecer com propriedade as questões do currículo. Será que não se envolveram com as discussões? Viveram a situação passivamente, sem fazer interlocuções? Totaliza 43% de docentes que não acompanharam as mudanças anteriormente mencionadas. Esse é um percentual para demonstrar o fenômeno recorrente na UEG: a rotatividade docente. A rotatividade é uma fragilidade apontada por Sousa (1998) e por Cavagnari (1998).

Dos 28 docentes que responderam o questionário, 55% são temporários e 45% são efetivos. Dos vinte e oito docentes 57% são especialistas, 29% são mestres e 14% são doutores, conforme análise do Quadro 14. Para Sousa (1998), alguns docentes ou coordenadores serem especialistas e estarem na função pela primeira vez, pode ser uma fragilidade para o Curso.

É importante levar em conta que da UnUCSEH todos são efetivos e apenas um é especialista, em fase de defesa do mestrado, no momento da coleta de dados. Da UnU de Campos Belos os temporários são todos especialistas. Na UnU de São Luís de Montes Belos dos dez temporários, oito são especialistas.

Quadro 14 – Titulação x Contratação.

	Efetivos			Temporários		
	Esp.	Ms.	Dr.	Esp.	Ms.	Dr.
UnUCSEH	1	4	1	-	-	-
UnU de Campos Belos	-	1	1	5	-	-
UnU de São Luís de Montes Belos	2	2	1	8	1	1

Fonte: Questionários (2013)

Com base no Quadro 14, afirma-se que o corpo docente do Curso de Pedagogia das UnUs pesquisadas é composto em sua maioria por docentes temporários e especialistas. Esse dado modifica-se se analisar a UnUCSEH separada das outras duas UnUs. É perceptível uma

imensa diferença entre as UnUs. A predominância de efetivos, mestres e doutores é da UnUCSEH, enquanto que as UnUs de Campos Belos e São Luís de Montes Belos a predominância é de temporários e especialistas. Esse dado pode explicar a característica pesquisadora dos docentes da UnUCSEH e de aulista e de extensionista dos docentes das outras duas UnUs.

Outro ponto importante para análise é a concepção dos docentes sobre o processo de unificação da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEG. Alguns docentes não responderam ao questionamento por desconhecer o assunto ou não conhecê-lo com profundidade para avaliar e outros simplesmente não alegaram o motivo e nem avaliaram. Infere-se que este fato denota desinteresse ou não conhecimento do PPP. Uma fragilidade evidente.

Interessante a disparidade de concepções entre os docentes das UnUs que responderam a esse questionamento. É unânime entre os docentes da UnUCSEH a defesa pelo fim da unificação. Já para os informantes da UnU de São Luís de Montes Belos é unânime a permanência da unificação. Na UnU de Campos Belos os docentes defendem o fim da unificação, conforme mostra o Quadro 15.

Quadro 15 - Unificação x Não unificação

	Unificação	Não unificação
UnUCSEH	-	4
UnU de Campos Belos	1	3
UnU de São Luís de Montes Belos	8	-

Fonte: Questionários (2013)

O docente A, da UnUCSEH que defende o fim da unificação apresentou a justificativa com base no quesito que *“As unidades devem ter autonomia p/ elaborar o seu próprio projeto”*¹⁷. Essa questão foi percebida na análise dos documentos da UEG. A matriz curricular do Curso de 2004/2005 e o PPP foram unificados, ficando apenas uma pequena parte para cada Unidade Universitária fazê-lo, posteriormente. O PPP de 2004/2005 foi

¹⁷

Serão transcritas Ipsi Litteris como os docentes escreveram no questionário.

escrito pela comissão da UnUCSEH e enviado para cada UnU acrescentar a parte do histórico de sua UnU. O que se concluiu é que a UEG em 2004/2005 teve um PPP unificado e o PPC de 2009 cada UnU elaborou o seu, tendo a matriz curricular unificada, que apresenta AEA como parte flexibilizada.

A autonomia a que a docente A se refere não é a autonomia que as UnUs tiveram em 2009. Ela se refere à autonomia de cada UnU ter seu PPP e por consequência sua matriz curricular. Essa discussão é apresentada por Resende (1998, p. 39) “Os projetos, ao serem pensados e sistematizados, devem considerar sua imersão na diversidade, mesmo que sua origem diga respeito a um nascedouro comum, que freqüentemente é estabelecido em instâncias superiores”. Esse é o caso do Curso de Pedagogia da UEG.

O docente B da UnU de Campos Belos escreveu que “*cada região e unidade possui sua especificidade*” e, por isso, querem sair da unificação. Levando esse dado em questão conclui-se que a matriz curricular elaborada, sem levar em conta as especificidades das regiões, pode-se caracterizar como engessada e aproximar-se do que Pacheco (2008) argumentou que um currículo uniforme não atende às diversidades.

O processo de unificação do PPP e da matriz curricular precisa ser discutido nas UnUs que têm o Curso de Pedagogia. Pelas análises realizadas nos documentos, pode-se inferir que não há unificação engessada, mas falta de um aprofundamento teórico e conhecimento sobre o conceito de unificação no sentido de unicidade e gestão na escolha das AEA, como flexibilidade da operacionalização do currículo, oportunizando a autonomia para os Colegiados do Curso de Pedagogia das UnUs.

Um PPP deve ser flexível e sua matriz curricular acompanhar o movimento de transformação. Conforme apresentado por Veiga (1998, p. 15), “Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação”. A UnU de Campos Belos tem uma característica voltada para o campo, o indígena e o quilombola e, para atender essa necessidade, podem valer-se das disciplinas de AEA, das prática pedagógica diluída e do PBO. Além de ofertar atividades complementares com esta dimensão.

O docente C da UnUCSEH escreveu que “*Um único projeto pedagógico não consegue atender às necessidades formativas de regiões tão distintas*”. O pensamento do docente C vem a seu encontro com a teoria de Santomé (2008) de que o currículo uniforme não atende às necessidades regionais. Chama-se a atenção para o conceito da palavra unificação que é utilizada para o currículo do Curso de Pedagogia. Currículo engessado

realmente não atende as necessidades regionais, principalmente, em uma Universidade com UnUs espalhadas geograficamente. Será que significa engessamento? É preciso levar em consideração a flexibilização proporcionada pelas AEA, conforme é delineado no PPC (2009a). Dessa forma o currículo é flexível, visando a atender às necessidades regionais. A operacionalização do currículo é uma função do gestor do Curso.

O docente D da UnUCSEH escreveu: “*Acho negativo, pois unificar currículo é não reconhecer as diferenças que existem nos 15 cursos de Pedagogia da UEG. Mesmo assim, unificado, o currículo não deve acontecer de forma unificada*”. Destaca-se que os 14 Cursos de Pedagogia da UEG estão dispersos geograficamente no Estado de Goiás. Isso significa uma vasta diversidade cultural, política, econômica e outras. Como o currículo sofre influências culturais, políticas e econômicas, como assevera Pacheco (1996), Apple (2002) e Sacristán (2008) é importante que seja pensado respeitando a diversidade regional. O currículo sendo elaborado com uma base comum e apresentando flexibilidade, não é unificado no sentido de engessamento.

Um currículo necessita garantir a especificidade regional sem perder a identidade de formação, segundo Resende (1998, p. 39), “devem considerar sua imersão na diversidade [...]”. Interessante os depoimentos dos docentes, pois mostra que não conhecem o atual PPP da instituição se levado em conta as divergências diagnosticadas pelas análises do PPC de 2009 das três UnUs pesquisadas. Os docentes tratam como se a escrita, os princípios, os objetivos, o perfil fossem idênticos. Como não é unificado o PPP, questiona-se se falta conhecimento sobre o PPP e operacionalização da prática pedagógica para garantir a flexibilidade que é dada ao currículo. O posicionamento do docente E da UnUCSEH sobre a unificação é diferente:

Tanto positiva quanto negativa. Positiva quando se trata em padronizar questão de nomenclatura que facilita na parte administrativa. Negativa quando não há flexibilidade em se poder dar disciplinas que atualizem os conhecimentos na educação que muda rapidamente. A matriz curricular do curso de Pedagogia acredito que tem atuado satisfatoriamente por causa das AEAs que trabalham temas atualizados.

Com base na escrita desse docente é possível perceber o movimento da flexibilidade de uma matriz unificada. Do ponto positivo não somente pela nomenclatura mas, garantindo uma base comum. Do outro lado, o ponto negativo se não houver flexibilidade. Uma

constante reflexão sobre os pontos positivos e negativos deve ser realizada. A reflexão sobre a unificação da matriz do Curso de Pedagogia da UEG ser engessada ou flexível é preciso ser feita. Outra reflexão é se as AEA realmente garantem a flexibilização necessária atendendo as diferenças da regionalização. No PPP (2009a), as AEA são apresentadas como possibilitadoras da flexibilização. Contudo, o que é proferido pode não ser praticado como apontou Sousa (1998) como uma fragilidade na efetivação do PPP, caso as AEA sejam escolhidas para completar carga horária docente, como foi expresso nos questionários. Dessa forma, essa fragilidade é uma questão de gestão curricular.

Na concepção do docente F da UnU de São Luís de Montes Belos que defende a permanência da unificação *“ainda que exista pontos negativos acredito ser importante que a instituição tenha um norte em comum”*. O docente G da UnU de São Luís de Montes Belos escreve que *“porque garante unidade e identidade do curso de forma mais abrangente”*. A ideia apresentada é interessante à análise se levado em conta que a Anfope defende a existência de uma base comum nacional possibilitada por eixos norteadores, conforme Brzezinski (2011c). Ao analisar o PPC (2009a) do Curso de Pedagogia, conclui-se que atende à base comum nacional da Anfope e apresenta eixos norteadores para o currículo. As análises permitem concluir que o currículo é unificado, mas flexibilizado, porque apresenta a concepção de unicidade e não de uniformização.

Na Resolução CNE/CP n. 01/2006, o pedagogo tem como base de identidade a docência, porém sua atuação não se restringe à sala de aula. O docente é também pesquisador e seu trabalho pedagógico poderá ser realizado na Educação Básica e em espaços não-escolares. Então, a formação do pedagogo deve se embasar na unicidade para a multiplicidade. Essa identidade é apresentada por Brzezinski (2011a) como *“unitas multiplex”*. O que deve ser questionado é se a unificação da matriz curricular viabiliza a unicidade garantindo a multiplicidade. Pelas análises do PPC da UnU de São Luís de Montes Belos, de 2009, foi percebido que a escrita converge para a unicidade para que a multiplicidade mas, a matriz curricular é para a docência de sala de aula na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pode ser que a multiplicidade seja garantida pelas AEAs. Caso não seja, o PPP precisa ser repensado, pois há incoerências entre o proferido e o realizado como já referendado nesta dissertação por Sousa (1998). O PPC de São Luís de Montes Belos tem a escrita mais próxima da Resolução CNE/CP n. 01/2006. Ao mesmo tempo é a mais distante do que está proposto na matriz curricular. Completamente incoerente.

O docente H da UnU de São Luís de Montes Belos escreveu: “*acredito que a unificação curricular revela a existência de uma política mais clara e definida, possibilitando um melhor controle de qualidade*”. O mesmo docente justifica que “*Pois, a unificação enquanto política diretiva não significa homogeneidade nem engessamento das diferenças regionais/locais*”. Ressalta-se que este docente respondeu ao questionamento com base nas concepções legais.

O pedagogo tem uma identidade disposta na Resolução CNE/CP n. 01/2006. O que demonstra a existência de uma base comum a ser seguida por todos os Cursos de Pedagogia para alcançar a identidade referida na Resolução. Pode ser viabilizada por uma base comum. Brzezinski (2011c, p. 84) assevera que, segundo a Anfope, “*A Base Comum Nacional constitui-se em um conjunto de eixos norteadores da organização curricular*” (Grifos do autor). Essa base comum seria uma unificação. Contudo, a parte diversificada precisa garantir a flexibilidade.

Ainda sobre a questão da unificação a importante reflexão que deve acontecer tendo por base no apontamento que o docente I da UnU de Campos Belos escreveu que “*Não discutimos a unificação*”. O docente J da UnU de Campos Belos justificou que não opinou sobre o processo de unificação argumentando: “*Não tenho opinião porque nunca foi discutido*”. O processo de unificação deveria ter sido amplamente discutido antes de ter sido decidido. Contudo, a discussão pode acontecer. Como apresentado pelas observações no Colegiado da UnU de Campos Belos, os docentes perceberam a necessidade de organizarem grupos de estudos. Espera-se que isso venha acontecer na UnU para as próximas decisões sobre o currículo de Pedagogia.

Essa fragilidade foi diagnosticada nas pesquisas sobre o Curso de Pedagogia no Brasil. A falta de grupos de estudos e domínio teórico sobre os conceitos do PPP provocam muitas vezes incoerências na sua efetivação, como posto por Cavagnari (1998), Sousa (1998) e Veiga (1995, 1998).

Como concluído pelas observações dos Colegiados, haverá organização do novo Projeto Político Pedagógico e da nova matriz curricular. Um ponto que deve ser discutido é se a matriz curricular e o PPC do Curso de Pedagogia são realmente unificados e qual o sentido da unificação. Para essa discussão, é necessário debater conceitos, por exemplo, se a unificação da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEG é flexível de maneira a possibilitar a construção da identidade do pedagogo. A unificação flexibilizada é potencialidade do currículo. A unificação engessada é fragilidade do currículo.

Outro ponto questionado é sobre a organização curricular em períodos, por semestre. Foi apresentada a proposta de períodos semestrais, pela comissão de elaboração da matriz unificada durante as discussões em 2004. A matriz unificada de 2004 era composta por disciplinas com cargas horárias anuais. A proposta para a matriz unificada que vigorou a partir de 2005, retroagindo documentalmente a 2004, foi composta por disciplinas com cargas horárias semestrais. Assim, o Curso deixou de ser anual e passou a ser semestral. Contudo, a entrada e matrícula, continuou anual.

Quando da reorganização da matriz curricular de 2007 e novamente em 2009, foi sugerido que a matriz curricular voltasse a ser anual e não mais por períodos semestrais. Por unanimidade, na visão dos coordenadores do Curso, presentes na reunião que discutiu e decidiu essa questão, permaneceram os períodos, segundo PPP (2009a).

Uma das perguntas do questionário foi justamente sobre o posicionamento dos docentes quanto ao Curso de Pedagogia permanecer em período semestral. Conforme mostra o Quadro 16 pela análise dos dados dos questionários, não só dos coordenadores mas, também, de professores, é possível concluir que houve uma mudança de posicionamento em relação a 2007 e 2009. Quando foi realizada a votação pelos coordenadores dos Cursos para a matriz de 2009, foi unânime a permanência em períodos. Na visão dos docentes esse dado mudaria.

Quadro 16 – Período x Anual

	Períodos Semestrais	Anual	Não responderam
UnUCSEH	4	1	1
UnU de Campos Belos	1	5	1
UnU de São Luís de Montes Belos	4	7	4

Fonte: Questionários (2013)

Dos 28 docentes que participaram da pesquisa, seis não responderam a questão, totalizando 22%. Esse dado pode ser questionado levando em conta que não responderam a questão por não ter um posicionamento definido sobre a continuar semestral ou voltar a ser anual. Sendo necessária discussão sobre essa temática nos grupos de estudos.

Os docentes da UnU de Campos Belos e da UnUCSEH disseram ao entregar o questionário que as questões que deixaram sem responder foi pelo fato de não terem uma posição definida sobre o tema. Já 33% dos docentes responderam que desejam manter o Curso em períodos. Enquanto que 45% dos docentes alegaram que desejam que o Curso seja anual novamente. Esse dado mostra que o movimento é típico do currículo. É preciso discutir os prós e contras da semestralidade para chegar a um consenso. Novamente é diagnosticada a importância de grupos de estudos, como assevera Sousa (1998).

Para discutir sobre essas questões e repensar a organização curricular do Curso de Pedagogia são convocados os coordenadores de todas as Unidades Universitárias. A outra fase corresponde à discussão coletiva no Colegiado de cada curso, em cada UnU, quando o processo é de unificação. Seria a gestão democrática, participativa e colegiada para a elaboração do PPP,, pois para Veiga (1998, p. 115) “O Conselho Escolar é concebido como local de debate e tomada de decisão. Como espaço de debates e discussões, permite que professores, funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses, suas reivindicações”.

Apesar que Veiga (1998) discute o PPP na Educação Básica pode-se alegar que os princípios do PPP para o Ensino Superior são semelhantes. O que permite análises com base na referida teórica. Quanto à gestão participativa, a diferença entre o PPP da Educação Básica e do Ensino Superior está na nomenclatura e na composição mas, não no seu sentido maior de ser composto pelos interessados no processo.

Pinheiro (1998, p.80) concorda com Veiga (1998) quando assevera que “Uma prática democrática de gestão tem no planejamento participativo a forma de integrar interesses individuais e garantir a representação de aspirações coletivas”. Corroborando com as autoras, Villas Boas (1998, p.183) escreve:

A construção do projeto político-pedagógico pela equipe escolar pressupõe a existência de autonomia. [...] Uma das grandes vantagens da elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola é possibilitar aos profissionais da educação e aos alunos a vivência do processo democrático.

A autora se refere ao PPP das escolas que pode ser comparado ao PDI da Universidade, como já dito anteriormente, apesar que o PDI não é coletivo. Fazendo a leitura para a universidade poder-se-ia excluir a participação dos pais. A participação dos professores e alunos se torna imprescindível. Essa consciência é demonstrada no PPC

(2009c) quando apresenta que o currículo na UnU de São Luís de Montes Belos se apresenta vivo, flexível, coletivo, interdisciplinar e que ouve os alunos:

é por natureza uma totalidade viva, em construção e inseparável da realidade. O mesmo mantém como princípio a flexibilidade para tratar os conteúdos, avançando na construção de uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares. Inclui uma ação coletiva e questionadora, com ampla abertura para ouvir as vozes dos acadêmicos capacitando-os para a autonomia de pensamento e de argumentação (PPC, 2009c, p.27).

A discussão e elaboração do PPP precisa ser realizado pelos pares do Curso, como escreve Veiga (1998, p. 14): “em suma, o processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade”. Sobre isso, foi questionado aos professores quantos se envolvem na discussão e elaboração do PPP do Curso.

Conforme mostra o Quadro 17, os dados tornam-se interessante ao analisar que as UnUs estão bastante diversificadas em seu envolvimento com os grupos de estudos sobre o PPP e a matriz curricular.

Quadro 17 – Participação docente na elaboração do PPP.

	Menos de 5	5 a 10	11 a 15	Mais de 15	Não responderam
UnUCSEH	-	1	3	-	2
UnU de Campos Belos	1	1	1	1	3
UnU de São Luís de Montes Belos	6	4	-	-	5

Fonte: Questionários (2013)

Os docentes da UnUCSEH responderam que há envolvimento de muitos na discussão. Já os docentes da UnU de Campos Belos assinalaram respostas variadas. Enquanto os docentes da UnU de São Luís de Montes Belos responderam que há o envolvimento de um número menor de docentes nas discussões. Esses dados também foram

percebidos pela análise dos documentos das UnUs pesquisadas. A gestão democrática e participativa como assevera Pinheiro (1998) pode ser de maneira representativa. Neste caso, é questionável a importância do envolvimento maior de docentes como sujeitos do planejamento, da execução e da avaliação.

No questionário não foi dado a possibilidade de escolher a participação de alunos. Nenhum docente questionou a falta desse dado. Esse fato pode estar aliado ao motivo da não participação dos alunos nas discussões. A análise desse quadro remete a atenção do alto número de docentes que não responderam a essa questão. Se levado em conta a justificativa apresentada anteriormente, de não terem um conceito formado, nos leva a concluir que esses docentes não participam da discussão. Importante frisar que a UnUCSEH realizou uma pesquisa, em 2004, para dar voz a comunidade, com o intuito de conhecer suas necessidades para então elaborar seu PPP. Essa situação somente ocorreu na UnUCSEH, segundo PPP (2004a).

A conclusão da análise desses dados entra em contradição com a teoria do PPP discutida nesta dissertação. Pelos dados comprova-se que nem todos os professores discutem e elaboram o PPP ou como no caso da UEG, a matriz curricular. Pelas análises dos Colegiados também se concluiu que poucos elaboraram a matriz curricular. Na UnU de São Luís de Montes Belos foram eleitos dois docentes para esse trabalho pedagógico. Na concepção de Veiga o PPP (1998, p. 9) “precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnica-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação”. Levando em conta a concepção da autora, afirma-se que o PPP do Curso de Pedagogia da UEG não considera a totalidade, mas a representatividade, porque apenas alguns coordenadores discutem e decidem.

A autora dessa dissertação sugere que o coordenador do Curso de Pedagogia chame todos os envolvidos com o Curso para uma discussão sobre as normativas atuais da identidade do pedagogo e a identidade que a UEG deseja formar. Inclusive poderia participar das discussões representantes da comunidade, como por exemplo, empresários e representantes da educação pública e particular. De posse de um documento, elaborado a partir das discussões, que o coordenador seja o representante daquela UnU nas discussões na qual participarem todos os coordenadores. Levando em conta a gestão democrática e participativa, teriam elaborado, senão um PPP, pelo menos uma matriz curricular debatida e que representasse as necessidades das UnUs que oferecem o Curso de Pedagogia.

Essa questão é apresentada devido às considerações alcançadas pela análise documental nos PPP das UnUs. Praticamente não se encontram nos textos indícios sobre debates ocorridos em cada UnU pesquisada. Fica implícito, nos encontros de coordenadores, que há um consenso na aprovação de única proposta de PPP ou de matriz curricular. Várias questões perduram em relação a todos esses problemas anteriormente mencionados, mas que não foram objetos do estudo aqui realizado. Por isso podem ser objetos de novas pesquisas. Santos Filho e Gamboa (2002) insistem na ideia de que não se responde a um problema sem pelo menos criar outros “dez problemas”.

Retomando nossa análise, um dos componentes do PPP é a prática da monitoria. Uma das perguntas do questionário aplicado aos docentes referia-se se eles já tiveram monitores em suas disciplinas, já que a monitoria é uma forma de prática pedagógica prevista no PPP e também na Resolução CNE/CP n. 01/2006. A monitoria nos anos anteriores era apenas como prática pedagógica e ou horas complementares. Atualmente a monitoria na UEG é um programa e os alunos podem receber uma bolsa financeira. A concepção da monitoria pode ser associada à práxis, como conceitua Pacheco (1996, p. 41) “a práxis é constituída da ação e da reflexão[...]”.

Pelas análises das respostas tabuladas no Quadro 18, concluiu-se que dos 28 docentes que responderam ao questionário apenas dois já trabalharam com a prática da monitoria. Esse baixo índice de docentes que trabalham com a prática da monitoria, mesmo estando presente no PPP, sugere vários questionamentos, como, por exemplo, de que os docentes não conhecem o PPP. Isso fica explícito porque dois docentes dos nove que não responderam a essa pergunta, escreveram que desconhecem o assunto. Novamente esta fragilidade é apontada, sendo necessário grupos de estudos como lembra Sousa (1998) e reforça Cavagnari (1998, p. 100) pois “sem um espaço preferencialmente institucionalizado de grupos de estudo, fica difícil operacionalizar a formação continuada, base para a efetivação do projeto político-pedagógico”.

Quadro 18 – Prática de monitoria.

	Sim	Não	Não acho importante	Terei este ano	Não responderam
UnUCSEH	-	3	-	-	3
UnU de Campos Belos	-	4	-	-	3

UnU de São Luís de Montes Belos	2	10	-	-	3
---------------------------------	---	----	---	---	---

Fonte: Questionários (2013)

A monitoria como é apresentada no PPC (2009a) pode ser uma forma de indissociabilidade teoria e prática e como atividade complementar que amplia a formação do estudante enquanto prática pedagógica, como apresenta a Resolução CNE/CP n. 01/2006. Ponto importante para ser discutido com todos do Curso, pois segundo o PPC (2009a)

A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber, na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura (PPC, 2009a, p. 70).

A prática pedagógica na formação do pedagogo da UEG é proporcionada ao longo do Curso e se apresenta tanto no PPC (2009a) quanto na matriz curricular. Na matriz curricular aparece como uma disciplina no 1º ano do Curso, como as demais disciplinas. Também se efetiva como prática diluída em todas as disciplinas dos últimos três anos do Curso, inclusive AEA. O conceito de prática pedagógica diluída é utilizado no PPC (2009a), significando que as disciplinas nos 2º, 3º e 4º anos devem propiciar atividades práticas e não somente teóricas. Por isso a prática estará diluídas nas disciplinas e não mais será uma disciplina obrigatória.

Uma pergunta do questionário aplicada aos professores referia-se à prática pedagógica tanto como componente curricular quanto como prática diluída para saber se tem se efetivado nas disciplinas do Curso. Muito docentes não responderam. Sobre a prática como componente curricular o docente I da UnU de Campos Belos respondeu que a prática pedagógica acontece *“Por meio de conteúdos e processos aplicados às diferentes áreas e ao estágio supervisionado”*. O docente A da UnUCSEH respondeu que acha *“Confuso, cada professor age da sua maneira”*. O docente L da UnU de São Luís de Montes Belos mencionou que a prática pedagógica acontece *“De forma tímida (falta + conhecimento e aceitação por parte da maioria dos profissionais”*. O docente M da UnU de São Luís de Montes Belos escreveu que a prática pedagógica *“Infelizmente ainda desconectada da maioria das disciplinas do período”*.

Sobre a prática diluída o docente I da UnU de Campos Belos afirmou que ocorre *“Apenas no papel”*. O docente F da UnU de São Luís de Montes Belos ponderou que acontece *“Por meio de projetos”*. O docente M da UnU de São Luís de Montes Belos

afirmou que ocorre “*Através de trabalhos individuais ou em grupos*”. A maioria não respondeu ao questionamento. Analisa-se, então, que nem todos os docentes têm o conceito claro sobre o significado e importância da prática como componente curricular e também diluída nas disciplinas. Novamente predomina a falta de domínio de conhecimento sobre o PPP, de diálogo entre os pares e de grupos de estudos, como discutido por Sousa (1998), Cavagnari (1998), Veiga (1995, 1998) e outros. Quiçá seja possível afirmar que pode estar acontecendo em “caráter sincrético”, como Pimenta (2001) apresentou, quando um grupo de especialistas elabora o PPP e outro grupo executa.

É importante retomar o discurso de Sousa (1998) sobre o proferido e o praticado, apesar que não observamos a prática docente, aqui valemos apenas de hipóteses e inferências, pois se muitos docentes não respondem sobre a prática pedagógica em sua UnU algo está discrepante, porque a escrita no PPC (2009a) é interessante:

A Prática Pedagógica, que permeia todo o curso, tem como objetivo fazer a inter-relação entre as dimensões e eixos do curso. O professor responsável atuará com o conjunto de professores de cada eixo, articulando os princípios e processos do curso, tendo como articulação a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática. Essas atividades de integração pedagógica se configuram como estratégia de um trabalho interdisciplinar e de iniciação científica, com a oportunidade de os alunos conhecerem a realidade das escolas desde o primeiro ano do curso (PPC, 2009a, p.49).

Essa conclusão sugere uma preocupação. Se nem todos os docentes têm o conceito claro da prática pedagógica, seja curricular ou diluída, pode acarretar no não cumprimento dessa prática. Principalmente, porque o docente N da UnU de São Luís de Montes Belos escreveu que “*Não vejo proveito dessa disciplina*”, ao se referir inclusive a disciplina de prática pedagógica como componente curricular.

Com tais respostas justifica-se a razão do alunado de Pedagogia afirmar categoricamente que a teoria não tem nada a ver com a prática. Essas respostas justificam-se pelo que Cavagnari (1998) discute sobre a fragilidade dos conceitos teóricos e Sousa (1998, p. 141) ao escrever que muitas vezes ocorrem “confusões conceituais sobre o projeto político-pedagógico”. Mais uma razão perniciosa para a não unificação no sentido de engessamento. Cada UnU tendo o seu currículo, porém o professor deverá se envolver enquanto autor e não somente como ator ou expectador.

Com base na análise documental do PPC do Curso de Pedagogia da UEG a prática interdisciplinar é concebida como o ponto norteador de todo processo formativo e os eixos curriculares de cada período foram eleitos para propiciar a interdisciplinaridade. Isso é uma

potencialidade do currículo. No PPC (2009a, p. 46) “a interdisciplinaridade não é uma teoria do conhecimento ou uma técnica didática a ser aplicada, mas uma forma de trabalhar o conhecimento como um processo dinâmico, integrador e dialógico”.

O conceito de interdisciplinaridade do PPC (2009a) alicerça-se em afirmações de Fazenda (2001) e Bussmann (1995, p. 41) porque “o modelo tecnicista, apoiado em paradigmas positivistas da ciência, que reforçou a eficiência e a eficácia pela produtividade, de forma fragmentada, entrou em crise e não responde mais às demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas”. Moreira e Silva (2002) asseveram que a tendência tecnicista de elaboração do currículo visava a atender os Pareceres 251/1962 e 252/1969. Esse documentos já estão superados. O documento que rege o Curso de Pedagogia na atualidade é a Resolução CNE/CP n. 01/2006, com uma concepção crítica e não tecnicista.

Para favorecer a interdisciplinaridade do PPP foram elaborados os eixos curriculares. segundo o PPC (2009a, p. 76) os eixos são:

- A - Educação e Sociedade
- B - Educação e Conhecimento
- C - Educação aprendizagem e linguagem
- D - Educação Cultura e Conhecimento Escolar
- E – Políticas educacionais e a construção da prática pedagógica
- F – Conhecimento escolar e docência
- G – Autonomia processos educativos e investigativos na educação escolar
- H – Educação e diversidade

Esses eixos curriculares podem ser considerados os eixos norteadores que a Anfope defende em sua concepção de “base comum nacional” para a formação do educador. Como assevera Brzezinski (2011c, p. 84), os eixos norteadores devem “desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar”. A autora continua afirmando que outro eixo norteador é a vivência de um “trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora, entre alunos e entre professores, como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular” (BRZEZINSKI, 2011c, p. 87).

Sobre esse assunto, questionou-se se na visão dos docentes do Curso de Pedagogia da sua UnU, eles se sentiam preparados para atuar pelo princípio da interdisciplinaridade. Conforme mostra o Quadro 19, há um equilíbrio nas respostas.

Quadro 19 – Princípio da interdisciplinaridade.

	Sim	Não	Não responderam
UnUCSEH	2	-	4
UnU de Campos Belos	3	3	1
UnU de São Luís de Montes Belos	6	6	3

Fonte: Questionários (2013)

Dos 28 docentes que participaram da pesquisa, oito não responderam, nove responderam que não estão preparados para atuarem interdisciplinarmente e 11 responderam que os docentes estão preparados para atuarem interdisciplinarmente. O docente L da UnU de São Luís de Montes Belos escreveu que os docentes estão apenas em parte preparados: *“Falta vontade e assumência”*. O docente O da UnU de São Luís de Montes Belos alegou que os professores *“Poderiam ser mais preparados, pois a interdisciplinaridade amplia conhecimentos”*. Ponto nevrálgico que precisa ser discutido e entendido entre os docentes porque no PPC das três UnUs a interdisciplinaridade é conceituada como o princípio de prática do Curso de Pedagogia.

No PPC (2009a) da UnUCSEH, a interdisciplinaridade é apresentada como a forma de superar a tendência tecnicista do currículo fragmentado, conforme Moreira e Silva (2002) :

Pensar a interdisciplinaridade como um processo do curso de Pedagogia implica construir uma relação de reciprocidade e de interação entre as diversas disciplinas, de forma a possibilitar o diálogo entre os diversos conhecimentos, os professores que os preparam e os acadêmicos que os buscam. Desta forma, a interdisciplinaridade depende de uma vontade coletiva perante o problema do conhecimento, buscando substituir uma concepção fragmentária do saber por uma concepção totalizadora (PPC, 2009a, p. 74).

A UnU de Campos Belos também fez referência a prática interdisciplinar como sendo a forma de valorizar a tendência do aluno como produtor do conhecimento, como afirma Moreira e Silva (2002) e tendo a aprendizagem como processo do currículo, conforme assevera Pacheco (1996):

A educação deve ser entendida e trabalhada de forma interdisciplinar, na qual o aluno é agente ativo, comprometido, e capaz de planejar suas ações, assumir responsabilidades, tomar atitudes diante dos fatos e interagir no meio em que vive contribuindo, desta forma, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (PPC, 2009b, p. 39).

Já o PPC (2009c) da UnU de São Luís de Montes Belos apresentou que a interdisciplinaridade, a práxis e a flexibilidade tem sido buscado pela instituição desde 2004, demonstrando que o currículo é transformador e crítico como apresentado por Goodson (1995) e Pacheco (1996).

O currículo que por certo tempo se demonstrava cartesiano, resquício positivista, vislumbra, desde o Projeto de 2004, mudanças no sentido de se estruturar pelo paradigma holístico, com a prática interdisciplinar, possibilitando a indissociabilidade teoria e prática, através da flexibilidade (PPC, 2009c, p. 27).

Outra questão foi se, na visão dos docentes, os programas de ensino e a prática dos docentes do Curso de Pedagogia garantem o aprofundamento teórico necessário a um pedagogo. Confirma-se no Quadro 20 que dos 28 docentes que responderam os questionários só 9 afirmam que os programas de ensino e a prática dos docentes garantem o aprofundamento teórico.

Quadro 20 – Aprofundamento teórico.

	Sim	Não	Mais ou menos	Não responderam
UnUCSEH	-	-	3	3
UnU de Campos Belos	3	2	2	-
UnU de São Luís de Montes Belos	6	2	6	1

Fonte: Questionário (2013)

O docente H da UnU de São Luís de Montes Belos acredita que o aprofundamento

teórico não acontece “*Por conta da falta de formação dos professores*”. Essa formação pode estar relacionada ao alto número de docentes especialistas. O docente E da UnUCSEH escreveu: “*não sei responder*” e o docente D da UnUCSEH escreveu: “*Me parece que não, mas é só percepção*”. Dado importante para ser discutido com os docentes do Curso pois, dos 28 que participaram da pesquisa, quatro não responderam, 11 responderam que mais ou menos e quatro responderam que os programas de ensino e a prática dos docentes não garantem o aprofundamento teórico.

É claro essa questão é muito particular e, apenas perceptível, mas os colegas podem inferir sobre o assunto quando sentirem condições. A questão da fragilidade de aprofundamento teórico nas disciplinas do Curso de Pedagogia no Brasil foi objeto de estudo de pesquisas e apresentado por Gatti e Barreto (2009). Deseja-se que a falta de aprofundamento teórico não seja fragilidade do Curso, mesmo levando em conta que dos 28 docentes respondentes apenas nove afirmaram que ocorre o aprofundamento teórico.

Com as mudanças no PPP do Curso de Pedagogia para o ano de 2009, foi aprovada a carga horária relógio e não mais hora aula. Dessa forma as disciplinas precisam cumprir, por exemplo, uma carga horária de 72 horas/aula para equivaler a 60 horas/relógio. Esse quantitativo não é possível de ser cumprido dentro das semanas de aulas planejadas pela UEG. Para tal foi discutido pelos coordenadores do Curso e aprovado que haveria um percentual de 20% dessa carga em Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO), que aparece como nota explicativa de rodapé, na matriz curricular de 2009. Um assunto tão importante não poderia estar como nota de rodapé, mas ter um item no PPP explicando-o. O PBO fazendo parte das disciplinas precisa ser planejado como atividades que propiciem o aprofundamento teórico mas, questiona-se até que ponto as atividades realizadas em casa propiciam realmente o aprofundamento teórico. O PBO também pode ser visto como uma forma de prática pedagógica.

Sobre o PBO muitos docentes responderam que desconheciam o assunto e que não sabiam responder. Os que responderam apresentaram que nem todos os docentes cumprem com o PBO e que, muitas vezes, serve apenas para cumprir carga horária. Ainda acrescentam que nem sempre traz crescimento teórico para o acadêmico e que poucos planejam interdisciplinarmente o PBO. Esse dado é preocupante. Se o PBO é componente curricular contado como aula ministrada, dessa forma, conclui-se que é fictício. Não ocorre a contento. Isso propicia o pouco aprofundamento teórico que foi ressaltado em pesquisas de Gatti e Nunes (2009) e como fragilidades epistemológicas dos professores e dos alunos do Curso de

Pedagogia apresentado por Veiga (1998) e Cavagnari (1998).

Outra questão discutida resultante dos dados é sobre a flexibilização da Matriz Curricular. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG enquanto unificado apresenta que o princípio da flexibilização é componente norteador do currículo. No PPP (2009a, p.47), “a flexibilização é assumida enquanto princípio do curso e será realizada por meio das atividades de enriquecimento e aprimoramento (AEA). Estas atividades podem ser oferecidas sob a forma de oficinas, mini-cursos ou disciplinas”.

Outro ponto destacado no PPP sobre a flexibilização é com relação às atividades interdisciplinares. Na teoria do PPP a flexibilização estaria garantida nas atividades interdisciplinares pois, “a flexibilidade avança na construção de uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares – a interdisciplinaridade – a fim de assegurar conexão entre os conteúdos estudados nas diversas disciplinas e destes com a prática” (PPC, 2009a, p. 73). A relação entre a flexibilização e a interdisciplinaridade é explícita no PPC:

Dessa forma, é necessário que, ao longo do curso, os docentes responsáveis pelas diversas disciplinas promovam relações entre os conteúdos, através de atividades interdisciplinares e de cooperação entre docentes e discentes. Para isso, o curso deverá, valendo-se do princípio da flexibilização, promover oportunidades para que a interdisciplinaridade possa acontecer (PPC, 2009a, p. 74).

Sobre essa questão no PPC (2009b) da UnU de Campos Belos está postulado que sem a prática interdisciplinar a flexibilidade não acontecerá ao postular:

O currículo de Pedagogia visa superar a concepção disciplinar, que mantém uma estrutura curricular rígida e fechada, em um grande número de disciplinas isoladas e justapostas. Esta concepção mais flexível significa uma nova organização, que possibilita aos alunos a construção de caminhos particulares e, ao mesmo tempo, o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos sobre diferentes temas educacionais. Sem a interdisciplinaridade não há como promover a interação e a flexibilização curricular (PPC, 2009b, p. 41).

Levando em conta esse dado concluiu-se que alguns pontos precisam ser analisados e discutido entre os pares do Curso de Pedagogia das UnUs. Um outro ponto que precisa ser discutido é se a unificação engessa o Curso ou pode delinear uma identidade de maneira flexibilizada. Uma possibilidade de flexibilização já foi apresentada que é com a efetivação das AEA.

A AEA é prevista na matriz curricular como atividade que permite o aprofundamento

de temas importantes. Seria a parte flexível do Curso, como já apresentado. Seu objetivo é atender as necessidades da região e da turma, segundo o PPP (2009a, p. 48) “os conteúdos abordados devem atender às necessidades emergentes dos estudantes, das escolas ou dos sistemas de ensino devendo assegurar a relação com o eixo definido em cada período”.

As AEA totalizam 480 horas/relógio pela matriz curricular de 2009. Quantitativo significativo para garantir a flexibilização de um PPP. Sobre a AEA os docentes que responderam ao questionário apresentaram respostas variadas, como pode ser visualizado no Quadro 21. O docente A da UnUCSEH respondeu que “a AEA deve atender aos eixos temáticos”. Dos 28 docentes, 12 responderam que as AEA são para atender as necessidades da turma e 5 argumentaram ser para atender as necessidades da região. Potencialidade do Curso. A AEA é flexível mas o sentido não foi compreendido por muitos docentes: enriquecer e aprofundar temáticas.

Quadro 21 – As AEA.

	Turma	Região	C H	Cronograma	Não responderam
UnUCSEH	3	1	-	-	2
UnU de Campos Belos	3	2	2	-	-
UnU de São Luís de Montes Belos	6	2	5	1	1

Fonte: Questionários (2013)

Em contrapartida sete alegaram que serve para fechar a carga horária dos docentes. Imensa fragilidade no Curso. Esse dado é muito preocupante, pois desvirtua a concepção explícita no PPP. Prova o que Sousa (1998) pondera sobre a incoerência entre o proferido e o praticado. Isso pode ocorrer por falta de conhecimento sobre o PPP e o sentido epistemológico da AEA ou por incoerência na gestão curricular, visando a prática do nepotismo local onde as “relações são domésticas por demasia”, como citado pela docente H da UnU de São Luís de Montes Belos.

Alguns docentes, que responderam necessidade da turma e região, escreveram que este deveria ser o objetivo da escolha das AEA. O que se concluiu é que nem todos os docentes têm o conhecimento sobre a importância das AEA e as cumprem de forma

equivocada, não promovendo a flexibilização prevista no PPP (2009a).

O estágio supervisionado como um importante componente curricular também foi analisado na pesquisa. O estágio supervisionado é visto como o ponto culminante da práxis. Pacheco (1996, p. 41) assevera que “a práxis trabalha no mundo da interação, do social e do cultural”. O estágio supervisionado propicia essa interação. No PPP (2009a) foi constatado que o estágio supervisionado é feito de três formas. Uma parte é observação, a outra é semirregência e a outra é regência. Os níveis de ensino que o estágio supervisionado obrigatoriamente realiza é na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse dado precisa ser discutido segundo a Resolução CNE/CP n. 01/2006 é citado que o estágio supervisionado deve prioritariamente ser realizado nessas áreas e, caso seja possível, ser realizado em outras dimensões, não obrigatoriamente. O estágio supervisionado deve propiciar a relação teoria e prática nas áreas de atuação do pedagogo. O pedagogo pela referida Resolução não atua apenas na sala de aula e nem tampouco só nessas áreas. Conforme apresentado em capítulo anterior, foram constatados incoerências nos PPC das três UnUs investigadas, inclusive no que diz respeito ao estágio supervisionado.

Sobre o estágio supervisionado, os docentes foram questionados se deveria permanecer como vem sendo realizado ou se deveria mudar em algum aspecto, conforme o Quadro 22.

Quadro 22 – Estágio Supervisionado

	Concentrar na regência da docência	Gestão Escolar	Gestão de Espaços Não Escolares	Ensino Especial	Ensino em EJA	Outros
UnUCSEH	2	1	-	1	1	1
UnU de Campos Belos	2	1	-	2	3	-
UnU de São Luís de Montes Belos	6	3	2	7	3	-

Fonte: Questionário (2013)

Foi apontado por todos que responderam a essa questão que o estágio supervisionado deveria acontecer na docência de 0 a 3 anos, de 4 a 5 anos e do 1º ao 5º ano. Além do estágio supervisionado ser mais concentrado na regência em sala de aula, seu foco atingiu também a gestão escolar e com pouca expressividade na gestão de espaços não-escolares. Foram

expressivos os dados para o estágio acontecer no Ensino Especial e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ressalta-se que cada docente poderia assinalar mais de uma questão que julgasse importante quanto ao estágio supervisionado. O destaque é na concentração do estágio supervisionado em regência de todos os níveis em que o pedagogo pode atuar, na gestão escolar e no ensino especial e EJA. Pontos que devem ser pensados para a avaliação e elaboração da nova proposta do PPP.

Levando em conta que é possível a inserção, adaptação ou exclusão de disciplinas, foi apresentado um conjunto de disciplinas para serem escolhidas pelos docentes da pesquisa, como possíveis disciplinas a serem inseridas na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEG. A escolha pela lista de disciplinas foi considerando a Resolução CNE/CP n. 01/2006. Entre as dez disciplinas apresentadas foram selecionadas as cinco mais votadas em cada UnU, conforme Quadro 20.

O docente E da UnUCSEH acrescentou à lista a disciplina Tecnologias e Estatística. O docente I e o gestor da UnU de Campos Belos acrescentaram a disciplina Pedagogia ou Educação para o Campo. O docente D da UnUCSEH não marcou nenhuma disciplina apresentada e questionou o motivo dessas disciplinas e não outras, sem apresentar alternativas, assegurando “*acho que tem outras que são + prioritárias...*”. Seria interessante saber quais disciplinas esse docente proporia para inserir no Curso. Esse fato demonstra as especificidades percebidas pelos sujeitos do PPP e da consciência da importância das discussões em cada UnU.

A disciplina Tecnologias no Curso de Pedagogia se torna importante mas, na matriz curricular vigente no momento, há uma disciplina no 1º ano chamada Educação e Mídias na Sociedade da Informação, que pode contemplar essa discussão. Mas também pode ser aprofundada a temática se for ofertada uma AEA. Na concepção da Docente E da UnUCSEH a disciplina de Estatística é importante porque os alunos ao realizar o TC podem coletar dados empíricos e precisar dos conhecimentos estatísticos e para a aplicação na vida como um todo, além dos conhecimentos gerais da matemática:

que na matriz curricular não é contemplada. Acredito que a maioria, senão todas escolhem Pedagogia p/ não estudar matemática, porém é uma matéria importante. A deficiência já vem na infância: professor não sabe ensinar matemática e a criança não aprende, porque o professor não sabe e não gosta dessa disciplina (DOCENTE E).

Sobre a Pedagogia do Campo, o docente I e o gestor da UnU de Campos Belos, em conversa informal ou relatos espontâneos disseram que essa disciplina favoreceria a formação dos alunos do Curso para atuarem na realidade da região. Cada região tem suas necessidades e que precisam de disciplinas que suprem essa demanda, podendo ser uma AEA. Por isso a matriz curricular não pode ser engessada.

Convém lembrar que cada docente escolheria por ordem de importância as disciplinas listadas e catalogaram-se as votadas como primeira e segunda escolha de cada docente. Confirma os dados que o estágio supervisionado na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Escolar e Não-Escolar foi a mais votada, tendo 12 apontamentos. Em seguida a disciplina Processos de Avaliação de Espaços Escolares e Não-Escolares, com nove apontamentos.

Quadro 23 – Possíveis disciplinas.

	UnUCSEH	UnU de Campos Belos	UnU de São Luís de Montes Belos
Geo-História de Goiás	-	2	-
Pedagogia Hospitalar	-	1	-
Pedagogia Empresarial	-	1	-
Pedagogia de Espaços Assistenciais	-	1	1
Gestão em Espaços Não Escolares	-	2	-
Diversidade Étnica e Sexual	-	2	3
Processos de avaliação Esp, Escolares e Não Escolares	-	3	6
Literatura Infanto-Juvenil	3	1	4
Metodologia do Ensino na EJA	1	2	2
Estágio na EI e EF, Gestão Escolar e Não Escolar	2	2	8

Fonte: Questionário (2013)

A disciplina Literatura Infanto-Juvenil computou oito escolhas. Seguindo com cinco apontamentos cita-se as disciplinas de Metodologia de Ensino na EJA e a Diversidade Étnico e Sexual. Esses dados são importantes para pensar na possibilidade de inserção de novas

disciplinas na matriz curricular, do repensar sobre o estágio supervisionado e principalmente no papel das AEA como flexibilização curricular.

Na matriz vigente o estágio supervisionado é obrigatório na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental enquanto que na Resolução CNE/CP n. 01/2006 é apresentado no art. 7, item II como prioritariamente e no art. 8 item IV apresenta as várias possibilidades de cumprimento do estágio supervisionado, de maneira flexível e a atender às variadas atuações do pedagogo. Dependendo das necessidades da região em que a UnU está inserida e visando à formação do profissional que irá atuar naquela região ou os interessados nessa concepção de formação.

Esse resultado demonstra que é preciso discutir as políticas educacionais do Curso de Pedagogia e repensar seu PPP. Muitas vezes as políticas educacionais são apressadas em seu processo de planejamento e implantação, o que é uma fragilidade em um Curso. Cavagnari (1998) recupera as ideias de Gadotti (1994) e pondera:

a implantação apressada de novas políticas educacionais, pelo reduzido tempo com que constam os sistemas de ensino para assimilar e colocar em ação mudanças tão profundas. Esta realidade conduz ao enfraquecimento das propostas, uma vez ações exigem novas aprendizagens por parte de todos os envolvidos [...] (CAVAGNARI, 1998, p. 102).

Também é previsto na Resolução CNE/CP n. 01/2006 que o pedagogo precisa ter sólida base teórica e experiência na educação de Jovens e Adultos e de outros etnias e, dominar os princípios avaliativos das várias instâncias educativas, seja em espaços escolares ou não-escolares. O que se concluiu pela análise do quadro 23 é que os docentes que participaram da pesquisa apontam para uma certa conscientização de que é preciso um repensar da matriz curricular quanto à inserção de disciplinas que venham a atender a Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Sugere-se, novamente, que sejam organizados encontros para estudar a Resolução CNE/CP n. 01/2006, com profundidade para então pensar no PPP e, por consequência, na matriz curricular. Infere-se que os docentes têm a consciência da necessidade da multiplicidade na formação do pedagogo, sem perder a essência da docência.

Uma outra questão feita aos docentes foi sobre qual o perfil de pedagogo que deseja formar. As respostas obtidas da UnUCSEH foram: o docente D escreveu que “*está no projeto*” e o docente A afirmou “*formação de professores p/ atuar na Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental*”. Ambos demonstram ter o conhecimento do

PPP. Já o docente E alegou *“que conheça ou tenha referência teórica-metodológica para atuar como professor nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil e na gestão. Um profissional comprometido com as ações da escola, crítico e capacidade de trabalhar coletivamente, principalmente comprometido com o ser humano”*. Interessante ressaltar que o docente E fez referência a gestão, mas seu projeto não contempla a gestão, salvo a gestão de sala de aula ou se for ofertada como AEA. Enquanto que o docente C alegou que *“o atual projeto contempla um perfil e ainda não parei para pensar e sistematizar um outro perfil ou avaliar o atual”*, demonstrando ter consciência de que precisa de grupos de estudos ou de aprofundamento sobre o PPP.

Já as respostas da UnU de Campos Belos foram: o docente B afirmou que *“a formação do professor centrado na prática pedagógica, no cotidiano escolar e nas reflexões sobre essas ações”*, o docente J afirmou que *“um pedagogo com boa formação geral, uma vez que muitos fazem o curso por falta de opção”* e o docente R alegou que deve ser um profissional *“preparado para trabalhar na educação infantil”*. Impressionante a fala do docente I ao afirmar que o perfil que sua UnU deve formar é do *“professor auleiro que vá para as escolas ou que já estão nela, para buscar sobrevivência”*. As percepções são do perfil do pedagogo docente de sala de aula que se aproxima da tendência tecnicista. O currículo do Curso de Pedagogia da UEG se aproxima da tendência crítica. O que demonstra a necessidade de aprofundar os estudos sobre o currículo.

Enquanto que os docentes da UnU de São Luís de Montes Belos responderam: o docente S escreveu que *“da UEG eu não sei. Na minha opinião, deveria priorizar a formação do professor docente em espaços escolares”*, o docente T afirmou que deveria ser *“um professor generalista para a Ed. Infantil e Ensino Fundamental I”*, o docente M alegou que deve ser um profissional *“capaz de compreender a importância dos métodos de ensino e a forma como eles se articulam em sala de aula, numa prática coerente e carregada de sentidos”*, o docente N afirmou que *“na minha visão um professor polivalente”*, o docente L afirmou que deve ser um *“perfil que atenda o aluno do século XXI (tecnológico, valorização do próximo – pilares da educação”*. Esses docentes fazem referência à docência no sentido de sala de aula. Seria realmente esse o seu entendimento ou seria falta de entendimento dos documentos legais? O docente U escreveu que o perfil do pedagogo deve ser da *“docência, gestão, pesquisa”* se aproximando do que está nos documentos legais, mas sem fazer menção se era em espaços escolares e não-escolares. O docente H afirmou *“bom eu sei qual o perfil desejo formar é aquele coerente com os documentos oficiais. Penso que parte do corpo*

docente não se preocupa com isso. As relações são domésticas em demasia”, em sua fala fica implícito que esse pensamento é individual e não coletivo e, que visa ao atendimento dos documentos legais e ainda denuncia o clientelismo na UnU. O docente G afirmou que *“não tenho condições de responder essa questão pois para mim tudo é muito vago quando observo as condições estruturais do curso”*. As condições estruturais na avaliação institucional aparece como sendo uma fragilidade, mas não impede que as discussões teóricas sejam efetivadas. Contudo, é preocupante o docente não ter claro qual o perfil que seu Curso deseja formar.

Com base nas respostas dos docentes sobre o perfil do pedagogo a ser formado em sua UnU, é possível concluir que muitos não tem um conceito para além da sala de aula. Isso pode ser falta de conhecimento dos documentos legais ou opção do grupo por formar o pedagogo para a sala de aula. Contudo, é preciso levar em consideração que em cada UnU houve docente que não respondeu a essa questão e outros afirmaram não ter condições de responder, o que prova a necessidade de discussão entre o grupo. O conceito de qual perfil sua UnU deseja formar não está bem delineado entre o grupo, sendo importante as reflexões e os debates, antes da elaboração do novo PPP.

Os depoimentos dos docentes sobre o fato de não terem respondido ao questionário são importantes. O docente P da UnU de São Luís de Montes Belos escreveu: *“Não consigo responder às questões, por não conhecer a realidade do curso”*. O docente Q da UnU de São Luís de Montes Belos asseverou: *“Desconheço o PPP do Curso de Pedagogia – ainda não o li”*. O docente A da UnUCSEH complementa ponderando: *“Não conheço em profundidade o PPP”*. O docente E da UnUCSEH respondeu: *“Não sei responder por falta de conhecimento”*.

Esses depoimentos são importantes para avaliar o grau de conhecimento que os docentes têm sobre o Curso em que atuam. Um dos motivos pode ser a rotatividade de pessoal, mesmo assim o primeiro passo ao assumir uma disciplina em um Curso é conhecer seu PPP. A questão da rotatividade pode ser questionada porque existem alguns professores que estão nas UnUs há vários anos, mesmo assim há a entrada e saída de docentes com frequência, como pode ser percebido pelos grupos de docentes. Compete ao coordenador de Curso ao distribuir as disciplinas certificar-se do conhecimento que o docente tem sobre o projeto Político Pedagógico. Salienta-se que não foram apenas os docentes do Grupo 3 – de 2010 a 2012 que responderam não ter conhecimento sobre o PPP do Curso e pelas observações e, análise dos dados, não conhecem nem mesmo a Matriz Curricular.

A verdade explicitada pelo docente I da UnU de Campos Belos é surpreendente “*Vejo a necessidade de estudarmos o Curso de Pedagogia. O da UnU de Campos Belos não foi elaborado aqui, mas apenas lido por alguns professores. Como podemos conceber um curso sem conhecê-lo?*”. Sacristán (2008) assevera que o currículo é cultural e os professores não podem ser simples executores do currículo pois, precisam ser sujeitos e reconhecerem-se como autores. Para isso, antes de tudo, precisam conhecer com profundidade o PPC vigente. Causa estranhamento que a matriz curricular de seu Curso seja desconhecida pelos professores de dedicação exclusiva, o que não poderia acontecer se quer com os professores temporários. O professor respondente denuncia a falta de gestão do currículo. Denuncia também o pouco envolvimento dos docentes com o processo de construção e efetivação do PPP. Essas fragilidades são apontadas por Cavagnari (2009) e Sousa (2009).

O docente D da UnUCSEH questiona sobre um elemento componente do Projeto Político Pedagógico “*PBO – está no projeto? O que significa?*”. Conclui-se a importância de estudar a matriz curricular e o PPP como um todo para então apresentar propostas de mudanças.

As fragilidades apresentadas foram diagnosticadas no processo de autoavaliação dos Cursos da UEG. Porém, a UnU de Campos Belos não foi avaliada por falta de docente que pudesse dedicar-se à Avaliação Institucional, como consta no CAAI (2005) e a UnUCSEH não foi avaliada em 2008, conforme CAAI (2008).

O docente H da UnU de São Luís de Montes Belos escreveu que a preocupação com o princípio da interdisciplinaridade não ocorre porque “*as relações são baseadas na competição, no nepotismo local*”. Essa particularidade, caso exista, pode ser reflexo da falta de concurso público. Mesmo que não ocorra concurso público o suficiente para alocar todas as vagas de temporário é preciso repensar sobre as práticas clientelistas e de nepotismo, caso exista, visto que na academia não deve prevalecer essa concepção, mas o da produção científica.

O quadro docente do Curso de Pedagogia da UEG precisa ser analisado com relação a relevância da formação docente que possa garantir a qualidade socialmente referenciada do pedagogo da UnUCSEH, da UnU de Campos Belos e da UnU de São Luís de Montes Belos.

Mesmo a Pedagogia sendo multirreferencial é de se estranhar um número pouco elevados de pedagogos nos Cursos, pois a docência da Educação Infantil é exclusiva do Pedagogo, segundo a DCN de Pedagogia, enquanto que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental requerem conhecimento de profissionais de outra áreas como, por exemplo,

Psicólogos, Filósofos, Historiadores, Cientistas Sociais e Políticos, Sociólogos, licenciados em Matemática, Português, Ciências, dentre outros.

Na UnUCSEH quatro docentes são pedagogos. Os demais são formados em outras áreas como Psicologia e Ciências Sociais. Na UnU de Campos Belos 11 docentes são pedagogos e um é formado em Matemática. Na UnU de São Luís de Montes Belos 16 docentes são pedagogos e quatro docentes são da Filosofia, Ciências Sociais, História e Letras. Esse dado também é importante quando se analisa a concepção do Curso de Pedagogia.

Ficou explícito pela análise das respostas ao questionário sobre o PPP que os docentes não conhecem com profundidade os projetos dos cursos em que atuam. Muitos para responder tentaram ver a resposta do colega e outros alegaram fazer escolhas aleatórias sem conhecimento.

Como anunciado anteriormente, ao longo das observações dos Colegiados, suscitaram-se oportunidades de conversas informais ou relatos espontâneos ou ainda depoimentos espontâneos. No que diz respeito às conversas informais reputa-se da maior relevância as informações dadas de forma espontânea. Foram tomados depoimentos de um gestor, seis docentes e duas secretárias. O intuito era da participação das três secretárias. Mas, a secretária da UnU de Campos Belos não se encontrava no dia em que estivemos na UnU. Deixamos, então, o questionário para ser respondido e enviado por e-mail, o que não aconteceu. A participação do gestor de apenas uma UnU deve-se ao fato de ser pedagogo e envolvido com as questões do curso e aspirou a opinar sobre a temática.

As conversas informais iniciaram-se com duas docentes da UnUCSEH que estavam presentes na sala dos professores, aqui identificadas por A e B. Ambas já foram coordenadoras do Curso da UnU dispuseram-se a fazer seus depoimentos. O debate foi no tocante à organização por períodos semestrais e unificação. O posicionamento de ambas divergiam quanto à unificação curricular, porém convergiam em relação a organização em período semestral. A docente A criticou que a matriz unificada engessava o perfil do egresso e não atendia regionalização da UnU. A docente defende que cada UnU tenha liberdade para elaborar seu PPP pensando na organização de disciplinas, ementas e bibliografia. O PPC vigente foi elaborado em cada UnU visto ser diferente em sua escrita. As disciplinas, ementas e bibliografias são unificadas. Na matriz curricular existem as AEA para garantir a flexibilidade. Dessa forma há incoerências na fala da docentes A. Concorde-se com a docente A sobre a reflexão feita em relação a bibliografia engessada, pois as bibliotecas da

UEG não têm um referencial uniforme.

Conclui-se pela análise da docente A que a UnU que tem concursados e doutores, o posicionamento nas discussões é diferente daquela UnU que tem só temporário e especialista. A UnU teria liberdade de escolher o que e como ofertar. Além disso, levaria em conta o perfil econômico e cultural da região da UnU. A região onde há predominantemente indígena, por exemplo, deveria ter um currículo voltado para a formação de professores com conhecimentos para ensinar a este grupo étnico. A matriz curricular de 2009 não atende a essa demanda. Assim, a UEG teria em cada região do Estado uma matriz predominante. Um Curso de Pedagogia empresarial estaria adequado às regiões de concentração de indústrias. A pedagogia escolar, a pedagogia hospitalar, a pedagogia de gestão de espaços não escolares, a pedagogia de gestão escolar e outras possibilidades de atuação podem ser contempladas na matriz curricular pelas AEA, que são apresentadas no PPC (2009a) como a possibilidade de flexibilização curricular.

A sugestão que se apresenta é de que a matriz curricular unificada tenha uma base comum com eixos norteadores e que a parte diversificada, contemplada pela AEA, atenda à diversidade regional, caracterizando a multiplicidade da identidade do pedagogo. Isso não seriam habilitações, mas dimensões e conhecimentos de base comum e especificidades aprofundadas na área em que deseja atuar.

A docente B aludiu que a matriz unificada não engessa o Curso e garante uma uniformização, que sob sua avaliação é indispensável. Segundo as Diretrizes, o pedagogo é um só, independente do *locus* em que seja formado, afirma o docente B. Pode-se concluir pela explanação da docente B que é importante ter um parâmetro de unicidade na formação do pedagogo. Isso é importante, porque ao se contratar um pedagogo, entende-se que sua formação propiciou-lhe o conjunto de conhecimentos que as diretrizes legais apresenta. Evitando o problema enfrentado nas escolas em tempos passados devido a fragmentação na formação do pedagogo, sendo necessário vários pedagogos nas escolas, como pondera Silva (2006) provocado pelo reducionismo do Parecer 252/1969.

Todo pedagogo, segundo as Diretrizes, precisa ter os conhecimentos básicos dos fundamentos, da didática, metodologias e prática de ensino, da pesquisa, da gestão e outras. Se a UEG oferecer variações não atenderá as Diretrizes. Nesse caso, unificar não significa engessar, mas possibilitar uma identidade. Segundo a Resolução CNE/CP n. 01/2006, no art. 2 § 1º a base da identidade da profissão do pedagogo é a docência, pois “compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em

relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios objetivos da pedagogia [...]”.

A docente B expressou que existem as AEA para garantir a regionalidade. Algumas UnUs ofertam as AEA para completar carga horária de alguns docentes ou até mesmo fechar horário. Isto é uma questão de gestão curricular, afirma a docente B.

Com base no depoimento da referida professora, concluiu-se que o número de AEA pode ser aumentado na próxima matriz curricular e no PPP, para garantir ainda mais a flexibilidade. Se hoje são 16 AEA de 30 h ou 8 AEA de 60 horas, poderiam passar para 24 ou 12 AEA. Como já apresentado no 3º e 4º anos os alunos têm um dia letivo ocioso para fazer o estágio supervisionado, mas o estágio supervisionado não acontece no noturno e isso significa que poderiam ter aula nesse momento como AEA ou até mesmo como disciplina obrigatória. Isso significaria um aumento de 280 horas na matriz curricular da parte diversificada, podendo inclusive ser em prática pedagógica de gestão ou estágio em gestão escolar ou espaços não-escolares, em EJA e outros *loci* apresentados na Resolução CNE/CP n. 01/2006 que, atualmente, a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEG não contempla. Salienta-se que esta é a realidade de São Luís de Montes Belos e de Campos Belos, em que o curso é noturno. Pode vir a ser a realidade da UnUCSEH se ofertar o Curso também no noturno.

A docente A defende a diversidade de matrizes na UEG para atender à característica de interiorizada dessa Universidade. A docente B defende a unificação pela flexibilização de regionalidade, visto que o pedagogo é único. Eis um tema para reflexão. A discussão não chegou a um consenso. Os pontos de vistas foram expostos. A conclusão deste momento é que essas docentes deveriam ir nas UnUs que oferecem o Curso de Pedagogia para realizar uma mesa redonda. Potencialidade percebida, pois houve discussão sobre os pontos de vistas das docentes.

Os sujeitos do processo precisam conhecer os pontos de vista e escolher o que querem para sua Universidade. Precisam discutir qual é a identidade do pedagogo que a UEG deseja formar. Quem precisa definir isso são eles próprios, pois que são os construtores do PPP do Curso. Para isso debates, discussões e estudos conceituais precisam acontecer.

Em outra conversa informal, entraram em cena três docentes reunidas na sala dos professores que começaram a conversar sobre as dificuldades de ser docente na UEG e se dedicarem às suas atribuições, conforme desejavam e eram observadas pela pesquisadora. As dificuldades são muitas. A docente C, que foi coordenadora do Curso de Pedagogia, arrolou

algumas, como a questão da falta de carro para a realização de pesquisas e atividades de extensão e docência e também para a realização das ações do PIBID.

Com base nisso, iniciou-se a discussão sobre o que é a UEG. A docente C questionou se a UEG é uma Universidade que tem por função articular ao ensino a pesquisa e a extensão. A própria docente responde que a UEG é um “colegião”, porque dá apenas aulas e precisa crescer muito para ser Universidade.

Duas professoras do grupo se ausentaram porque iriam ministrar aula e apenas ouviram o início da discussão, visto que o tempo de intervalo havia acabado, a docente C, no entanto, continuou na sala dos professores. A intervenção da pesquisadora nesse momento foi de questionar se a culpa era dos professores que não fazem pesquisa e extensão, porque não são mestres e doutores. A docente C rapidamente se posicionou contrariamente. A culpa não é dos docentes mas, sim, dos trâmites políticos de não ofertar concurso para docentes efetivos e permanentes. Apresentou o argumento de que um professor que não é concursado não tem obrigação de investir na sua carreira, sem estar amparado legalmente. Ele deve ter licença para qualificação e ser reconhecido financeiramente. A remuneração na UEG é mais baixa que de outras instituições do ensino superior. Isso também é um aspecto de ordem política e não pedagógica.

As alegações da docente C podem se relacionar com a questão da rotatividade apresentada por Cavagnari (1998) e Sousa (1998). Isso seria amenizado ou quiçá solucionado com concurso para docentes. A remuneração a que a docente se refere segue o plano de cargos e salários apenas para os efetivos por meio de concurso. Os temporários não tem plano de cargos e salários. Como Brzezinski (2011b) já apresentou é necessário tornar a profissão-professor mais atraente. A valorização do professor, principalmente no aspecto financeiro, precisa ser discutido.

Outro aspecto levantado pela pesquisadora foi quanto à produção científica dos professores. A docente C posicionou-se novamente dizendo que os professores que não são concursados não têm essa obrigação e se são especialistas não recebem remuneração. Eles têm que dar aulas. A produção fica a cargo dos concursados. Se investirem na sua qualificação e produção antes de serem concursados, estarão trabalhando com o conceito de capital humano. É isso que a UEG quer, segundo a docente C. A teoria do capital humano foi proferido neste trabalho por Frigotto (1998), Tanuri (2000) e Ramos (2002) mostrando que valoriza mão de obra técnica. A UEG quer que o professor faça dela uma Universidade sem investir no docente. As críticas da docente C contribuem para vários debates. Pois, na

UnUCSEH na qual a docente C é efetiva, a situação é completamente diferente das outras duas UnUs em análise. Na UnUCSEH ocorre pesquisa e todos os docentes são concursados. Enquanto que as outras duas UnUs o índice de concursados e de pesquisas é baixo. O interessante é que a preocupação da docente C condiz com a realidade das outras duas UnUs e nas outras duas UnUs não houve essa conscientização. Esse fato pode estar aliado a questão da UnUCSEH ter sido universidade antes mesmo da criação da UEG e as outras duas serem faculdades, que tem por obrigação o ensino.

A pesquisadora questionou qual seria o motivo dos docentes da UnUCSEH serem críticos e se posicionarem de forma tão clara. A docente C afirmou que com certeza a maioria ser concursada e o contato com os professores das outras licenciaturas, principalmente no sábado, quando muitos professores dos vários cursos estão reunidos. Segundo a docente C as visões diferentes são imprescindíveis para a reflexão e tomada de decisão. Enquanto a pesquisadora esteve na UnUCSEH um movimento era organizado. Aparentemente todos os docentes da UnU estavam mobilizados, não só do Curso de Pedagogia. Iriam realizar um movimento na Reitoria, no dia do CsU, quando todos os diretores estivessem reunidos. Reivindicariam sobre concurso público, aumento de salário, volta dos carros nas UnUs e outros.

Em um outro momento de conversa informal, duas docentes participaram. Novamente a docente C e a docente D. A docente D já desejou ser coordenadora, mas sua formação não é em Pedagogia¹⁸. Contudo, participou de todos os movimentos do Curso de Pedagogia. Muito antes de existir UEG. As quatro docentes que participaram da conversa informal, são concursadas antes de ser UEG.

Questionou-se sobre como aconteceu o processo de unificação das matrizes. A docente C alegou que muitos não sabem, mas o motivo para a UEG ter “forçado” a unificação de matrizes foi pelo fato de que era necessário com urgência organizar todos os projetos para ser avaliado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e como demandaria tempo e não se tinha esse tempo, criaram o discurso da unificação que, seria apenas um projeto a ser feito. No entanto, o que foi informado para todos era que o motivo da unificação seria por conta das dificuldades com os acadêmicos transferidos e não justificava uma única universidade ter várias matrizes curriculares. Essa fragilidade foi apresentada por Cavagnari (1998, p. 102) devido “a implantação apressada de novas políticas educacionais”.

¹⁸ É obrigatório para ser coordenador do Curso de Pedagogia que seja pedagogo, salvo se não houver candidatos com a referida formação.

Uma das perguntas do questionário que ninguém soube responder foi sobre o motivo de ter saído na matriz curricular as dimensões macro, meso e micro. Essas dimensões foram muito bem exploradas no PPP tanto em 2004 quanto nos debates em 2007 e apareciam na matriz curricular. Simplesmente não apareceram na matriz curricular de 2009, apesar de permanecerem no PPP. A docente D argumentou que o motivo deveu-se ao simples fato da pessoa que digitou a matriz curricular para encaminhar à avaliação não conseguir colocar os quadros e como pensou não fazer diferença, deixou fora as dimensões.

Para as docentes C e D, a conversa foi muito produtiva, pois com a matriz curricular em mãos foi analisada juntamente com a pesquisadora sobre as questões previstas como o PBO, as dimensões T – teoria, P – prática e O – PBO que devem compor as aulas de todas as disciplinas. Inclusive que no 1º ano não há necessidade da P – prática porque existe a disciplina de Prática Curricular. Nos anos seguintes é obrigatório o lançamento da prática porque é diluída em todas as disciplinas.

Outra depoimento espontâneo foi com a docente E da UnU de São Luís de Montes Belos, que foi coordenadora do Curso de Pedagogia, por três gestões, e no caso é a pesquisadora. Alegou que passou por todas as mudanças do Curso de Pedagogia. Está no Curso desde 2002 e antes dessa data esteve no Curso como acadêmica. Assim, vivenciou situações diferentes em relação às mudanças na matriz curricular e, por consequência, no PPP do Curso. Viveu o antes e o depois da UEG. As outras docentes já citadas também viveram o antes e o depois da UEG, mas como docentes. Essa viveu como acadêmica também. Os dois lados do movimento e desenvolvimento da unificação curricular.

Para a docente E, as mudanças na matriz curricular e nos PPP foram muitas vezes impostas e com pouca discussão. Lembra-se que muitas vezes era convocada para as reuniões na reitoria. Nessas reuniões eram apresentadas e já aprovadas as mudanças. Não havia um amadurecimento nas propostas por parte das Unidades. A sensação era de que a UnUCSEH fazia a matriz e a PrG convocava todos para validarem. Ledo engano, pois não foram elaborados outros projetos, conforme apresentado anteriormente. Apesar que quando havia um tempo, mesmo que pequeno, para discussão nas UnUs, os professores do Curso pouco se envolviam. Muitas vezes ouviam e pouco opinavam. Quando era para a elaboração do PPP, porque a matriz curricular já estava decidida, elegiam alguns docentes para esse trabalho. Nem todos se envolviam nas discussões e nos trabalhos. Muitos alegavam à questão de tempo, como eram temporários, trabalhavam em outros lugares.

Um ponto importante é que enquanto coordenadora buscou nas reuniões de

Colegiados discutir pontos importantes das matrizes que o Curso oferecia. A docente E lembra que durante um ano o Curso trabalhou com três matrizes concomitantes. O 1º ano ingressava na nova matriz de 2009, o 2º e 3º anos estavam em outra matriz de 2007 e o 4º ano em outra de 2004. Alegou ainda que tem a sensação de que a sua Unidade tem desempenhado seu papel quanto às discussões. Mas, que o Curso de Pedagogia apresenta muitos pontos frágeis e citou alguns. O número de professores concursados precisa ser melhorado e de dedicação exclusiva também. O número de professores que se envolvem com ações de extensão precisa ser repensado, pois a extensão é obrigatória para o acadêmico. As pesquisas precisam ser efetivadas no Curso. Apresentou ainda que pode ser um dos motivos de alguns pontos frágeis o fato de poucos docentes serem concursados e muitos serem especialistas. Essa fragilidade foi apresentada por Sousa (1998).

A docente E observou que os professores do Curso de Pedagogia, preenchem o diário eletrônico apesar das algumas resistências e dificuldades, que sabem o que é o PBO, mas tem resistência em fazê-lo e que tentam no planejamento pensar ações interdisciplinares. Alega que percebe um grande avanço no Curso nos últimos anos e acredita que o concurso pode trazer novas expectativas, porque os docentes deixariam de ser temporários e poderiam se dedicar mais ao Curso. Assim, como aconteceu com a própria docente E era temporária e trabalhava em outros locais. Na atualidade é concursada e com dedicação exclusiva. Apesar de o concurso não garante o envolvimento do docente. Vai além do concurso. É preciso que o docente sinta-se integrante e parte do processo para se envolver.

Quando perguntada se a unificação engessava o curso, a docente E alegou que se as AEA forem aplicadas com o intuito de sua criação, o engessamento não aconteceria. Alegou ainda que quando a unificação foi proposta, ela enquanto coordenadora do Curso, não compreendeu com tanto afinco o motivo da unificação. Entendeu que seria devido o processo de transferência. Mas, hoje, levando em conta as Diretrizes do Curso alega que a unificação como foi realizada é uma forma de identidade da Universidade. Acrescentou ainda que se o pedagogo, segundo as Diretrizes, tem um perfil delineado, cabe a UEG decidir se irá delinear a identidade do seu pedagogo para atender as Diretrizes e como fará isso. A questão é que a unificação de Projetos não engessa a identidade do pedagogo, apenas garante sua base comum. Afirmou também, que o PPP do Curso de Pedagogia da UEG deve ser repensado, porque na sua concepção não atende as Diretrizes. Inclusive, alegou que foi eleita em Colegiado do Curso, juntamente com outro professor, para realizar, ao longo do ano de 2013, as análises e discussões sobre a proposta para a nova matriz de Pedagogia.

Outro docente que participou da conversa informal foi o docente F da UnU de Campos Belos. Um questionamento que assustou o docente foi sobre como organizavam os PBOs. O docente rapidamente perguntou o que significava PBO. Após a pesquisadora ter explicado o docente alegou que em sua UnU não era realizado o PBO e que verificaria no PPP sobre isso. Alegou também que o problema da rotatividade docente na UnU atrapalha até mesmo executarem projetos de extensão e de pesquisa. Acrescentou que não tem estudado sobre a unificação, mas que irão organizar grupos de estudos porque precisam conhecer mais sobre o Curso.

Outra pessoa que participou da conversa informal foi o gestor G. Sua visão é interessante sobre, principalmente, o processo de unificação. Diz que a unificação favorece uma linguagem única para o curso e para o delineamento do perfil do pedagogo. Mas, por outro lado, pode apresentar um certo engessamento da matriz para buscas de alternativas para atender as peculiaridades locais. Percebe que a unificação é uma faca de dois gumes. Alega que não tem uma formação fechada sobre a unificação da matriz. Sente que é preciso discutir até que ponto a unificação foi positiva para todas as regiões do Estado de Goiás. Acredita que as disciplinas precisam ser repensadas e acrescidas algumas que contemplem a regionalização. Neste caso em particular, seria inserir a disciplina de Pedagogia do Campo.

Dos seis docentes e um gestor que participaram das conversas informais ou depoimentos espontâneos, conclui-se que há um entendimento sobre o desenvolvimento da currículo unificado, ponderando a necessidade de discussões. Um depoente apesar de demonstrar pouco conhecimento, deixou claro a importância de um repensar de sua prática e conhecimento sobre o PPC do seu Curso.

A secretária H da UnU de São Luís de Montes Belos muito contribui com suas informações por meio das conversas informais ou relatos espontâneos. A secretária H ingressou na UnU em 1999 como auxiliar de secretaria e assumiu o cargo de secretária geral em 2002. Afirmou ser de extrema importância que uma secretária conheça as regulamentações dos cursos, pois responde legalmente por eles ao assinar toda documentação emitida pela UnU. Afirmou também que a maioria dos docentes do Curso de Pedagogia da sua UnU são temporários e especialistas.

A unificação da matriz do Curso de Pedagogia da UEG, na opinião da secretária H foi positiva, levando em conta que foi elaborada por pessoas experientes na Pedagogia e por favorecer a transferência de acadêmicos. Também apontou como positivo a inserção das AEA porque visa o enriquecimento do Curso. Para a secretária H, a matriz curricular do

Curso de Pedagogia deve continuar em períodos e unificado porque favorece os alunos transferidos e principalmente não se justifica dentro de uma Universidade, que possua várias UnU que oferecem o mesmo curso, possuir matrizes diferentes.

Para a secretária H, a matriz do Curso de Pedagogia da UEG atende a Resolução CNE/CP n. 01/2006. Acrescentou que aquilo que não atende, o grupo discute e propõe mudanças, como estão fazendo dentro da UnU. A secretária H quando perguntada sobre as matrizes que vigoraram enquanto faculdade isolada e posterior à criação da UEG, demonstrou grande conhecimento. Sabia responder a todos os questionamentos sem precisar recorrer a documentações. Ao analisar a matriz vigente apontou que seria interessante incluir outras disciplinas para melhor atender à Resolução. Apontou disciplinas para espaços não escolares, como empresa e hospital. Também estudos para o ensino na EJA e Educação Especial e, por fim, defendeu o estágio também em gestão escolar e espaços não escolares.

Sobre as AEA a secretária H alegou que deveriam ser escolhidas para atender as necessidades da região. Já sobre o estágio supervisionado disse que deveria se concentrar mais na regência. Alegou que a UnU cumpre com a obrigatoriedade da extensão: os programas de ensino apresentam parcialmente a promoção da interdisciplinaridade, nem todos os professores cumprem com o PBO, a prática pedagógica como disciplina acontece de fato e que como diluídas nas disciplinas pode ser que não ocorra como deveria. Finaliza dizendo que o PPP é elaborado por alguns professores do curso, uma média de 5. Mas que esse ano foram eleitos em colegiado dois professores para discutir a elaboração de uma nova matriz, o que reforça a questão da gestão democrática e participativa por meio do Colegiado. A secretária H demonstrou conhecimento aprofundado sobre o PPP e todas as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia. Ponto positivo para a UnU. Potencialidade no Curso.

Outra pessoa que participou da conversa informal foi a secretária I da UnUCSEH. A secretária I ingressou em 1984 e, a partir de 1995 antes de ser UEG, assumiu a secretaria geral. Concorda que é importante para a secretária conhecer os documentos legais dos cursos. Afirmou que os docentes de pedagogia são efetivos, mestres e doutores que além de ministrarem aulas, fazem muita pesquisa e também extensão.

Quanto ao curso continuar semestral, a secretária I disse que o curso anual facilita mais a secretaria e quanto à unificação disse que tanto faz. Mas, a unificação favorece a transferência e que as UnUs não chegam a um consenso sobre a matriz. Acredita que a matriz vigente atende apenas em parte a Resolução CNE/CP n. 01/2006 e precisa de adequações, porque não forma o gestor. Quando questionada sobre as matrizes do Curso foi

preciso buscar as matrizes e olhá-las para responder e, mesmo assim, teve dúvidas nas respostas. Sobre possíveis disciplinas a serem inseridas na matriz de Pedagogia apontou achar importante os espaços não escolares e a diversidade étnica e sexual. Além de dizer que o acadêmico precisa vivenciar o estágio supervisionado em gestão escolar e espaços não escolares. Não falou nada sobre o estágio supervisionado dizendo não ser seu setor.

Na visão da secretária I, os programas são fragmentados e não propiciam a interdisciplinaridade. Quando questionada sobre o PBO disse que sabia mais ou menos o que era. Disse ainda que acreditava que era cumprido. Mas, fez uma pergunta para a pesquisadora: “*Todas as disciplinas têm?*”. Acha que a prática como componente curricular é cumprida e que a prática diluída é mais ou menos cumprida. Disse que geralmente um grupo pequeno de professores, menos que cinco, discutem as mudanças necessárias na matriz. A secretária I também demonstrou conhecimento sobre o desenvolvimento do currículo de Pedagogia em sua UnU, apesar de alguns momentos da conversa recorrer a documentos.

Levando em conta as análises da tabulação dos dados obtidos com a aplicação dos questionários e pelas conversas informais, é possível apresentar como considerações algumas potencialidades e fragilidades das matrizes curriculares das UnUs pesquisadas. Essas considerações poderão auxiliar na reflexão sobre a nova matriz que o Curso de Pedagogia da UEG deverá propor entre 2013 e 2014.

A UEG precisa pensar nessas questões, pois é uma universidade ímpar. Seu alcance territorial a diferencia das demais universidades, por ser *multicampi* e interiorizada. Esse fato deve ser positivo e não negativo. Para ser positivo não pode ter uma matriz curricular engessada, sem levar em conta fatores regionais. Isso pode ser garantido pela escolha correta das disciplinas ou atividades que compõe as AEA. Dessa forma ter-se-ia uma matriz curricular unificada e regionalizada. O que foi percebido quando os professores falavam da unificação é que eles têm o conceito de toda matriz curricular ser única e engessada. Provavelmente eles não têm conhecimento do que a Anfope defende enquanto base comum nacional. Outro motivo para a realização de aprofundamento teórico.

A unificação garantiria a unicidade da identidade desse profissional e a regionalização garantiria a multiplicidade necessária. Sendo uma enquanto trabalho pedagógico e múltiplo enquanto conhecimentos para sua atuação nas diversas áreas, como afirma Brzezinski (2011a). A UEG formaria o profissional da pedagogia pela unicidade para a multiplicidade. A forma como isso poderia acontecer é constando no PPP de cada

UnU uma lista de disciplina que fariam parte das AEA's levando em conta a questão da regionalização, com base em uma pesquisa de campo, que deve ser realizada a cada 4 anos quando fecha o ciclo de formação. Dessa forma, a matriz curricular teria os eixos curriculares obrigatórios da base comum e cada UnU teria sua identidade regional garantida nas AEA's.

Outra sugestão é que o Coordenador do Curso de Pedagogia ao receber um novo docente deveria discutir com ele o PPP ou pelo menos a matriz curricular para que ele conheça o Curso de que irá fazer parte. A discussão sobre o PPP não deve acontecer somente com o professor recém-contratado, mas com todos os professores e inclusive, alunos. Todos devem conhecer o PPP e ser consciente dos objetivos e do perfil do pedagogo que a sua instituição irá formar. O conhecimento sobre o PPP é importante também para diálogos e novas proposições, visto que, o currículo é vivo e precisa estar em constante avaliação e transformação. Como já apresentado nesta dissertação, Moreira (2013) aborda a questão da qualidade negociada via currículo através do diálogo, reflexão e, principalmente, do estudo dos documentos legais.

Para aprofundar as análises sobre a matriz curricular e o PPC de 2009 e a Resolução CNE/CP n. 01/2006 elegeram-se a tripla função da universidade: pesquisa, ensino e extensão. O Curso de Pedagogia das três UnUs se analisadas em conjunto realizam a tripla função. Mas, no seu isolamento, não. Os três Cursos trabalham o ensino. Um trabalha a pesquisa. O outro engatinha na extensão e na pesquisa. O outro trabalha a extensão. Esse dado ao ser comparado com a Resolução CNE/CP n. 01/2006 entra em contradição, porque regulamenta as atividades de ensino, pesquisa, monitoria e extensão.

Quanto à extensão o número é um pouco maior de envolvidos. Contudo pode não ser suficiente para atender a demanda da Resolução CsA n. 30/2008 que trata da obrigatoriedade de 20% das atividades complementares em extensão. Interessante ressaltar o movimento curricular das UnUs em relação à pesquisa e à extensão. A UnUCSEH apresenta-se com alto índice de pesquisa e pouca extensão. A UnU de Campos Belos se apresenta com alto índice de extensão e pouca pesquisa. A UnU de São Luís de Montes Belos apresenta com pouca extensão e pesquisa. Afirma-se que a UnUCSEH é pesquisadora, a UnU de Campos Belos extensionista e a UnU de São Luís de Montes Belos aulista.

A escassez de concursos, acaba por gerar uma visão de desinteresse por parte do governo ou dos reitores, ocasionando também falta de motivação para uma formação continuada. Devido à demora, quando são lançados os concursos as vagas são insuficientes

para atender ao quadro de docentes, visto que em 14 anos de existência da UEG ocorreram apenas dois concursos. Um concurso está previsto para o ano de 2013, mas conforme anunciado em site institucional, serão apenas 250 vagas para docentes e 450 vagas para técnicos. Um avanço quanto aos técnicos, porque a UEG nunca fez concurso para técnicos, os que existem concursados são frutos das faculdades isoladas.

Dos dois concursos poucos docentes se efetivaram na maioria das Unidades. Ocorreu uma grande concentração na UnU de Anápolis, poucos na UnU de São Luís de Montes Belos e mínimos em UnU de Campos Belos, no Curso de Pedagogia. Além disso alguns que se efetivaram saíram posteriormente e sua vaga não foi compensada.

O alto índice de docentes com pouca formação também é um ponto de atenção. Persiste o grande número de especialistas. Tornando assim o quadro docente fragilizado quanto à pesquisa, que é foco de mestres e doutores. Até porque somente mestres e doutores recebem para pesquisar. Esse dado compõe o cenário da UnU de São Luís de Montes Belos e da UnU de Campos Belos. Também a baixa remuneração pode ser um ponto responsável pela pouca dedicação e exclusividade de trabalho na UEG, aliada a escassez de concurso e as fragilidades do plano de carreira.

A questão do estágio supervisionado é outro ponto que não pode deixar de ser abordado. É possível perceber que o curso se apresenta com inúmeras possibilidades de atuação, conforme as Diretrizes. Mas, é oferecido obrigatoriamente oportunidades de estágios supervisionados na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O estágio não contempla áreas que também são específicas do pedagogo, como gestão administrativa escolar, educação da EJA, educação para a diversidade sexual e afro-descendência, gestão hospitalar, gestão empresarial e outros espaços inclusive os assistenciais e um maior aprofundamento na pesquisa.

Segundo a Resolução CNE/CP n. 01/2006, o pedagogo é docente, pesquisador e gestor de espaços escolares e não-escolares. Então, teria que vivenciar em sua prática pedagógica ou pelo Estágio Supervisionado essas realidades diversas. No tocante a relação prática pedagógica e Resolução, Moreira (2013, p. 79) questiona: “será que as novas determinações (trata-se das novas políticas curriculares no Brasil) afetarão a prática pedagógica nas escolas? Como se expressarão, então, as relações entre políticas e práticas curriculares?”.

Para responder a esse questionamento poderia ser realizada outra pesquisa. Realmente a indagação de Moreira (2013) é importante visto que, se o professor não conhece

os documentos legais e o PPP de sua instituição, podem acontecer incoerências em sua prática pedagógica. Como a prática pedagógica é o objeto do Curso de Pedagogia, esse ponto se torna imprescindível nos grupos de estudos.

Outro ponto de interesse é que o trabalho de conclusão de curso dos acadêmicos são aproveitados em sua maioria apenas como disciplina. Sabe-se que ao iniciar um TC sempre se dá origem a uma problemática, sendo que ele visa à resolução de um problema. Seria de grande relevância a publicação dos TC, valorizando o trabalho dos acadêmicos ou a produção científica viabilizada pela Iniciação Científica e financiamentos com bolsas. Esse dado também apresenta contradição com a Resolução CNE/CP n. 01/2006, porque trata a iniciação científica como forma de cumprir a carga horária obrigatória e os núcleos organizados para cumprir os estudos.

Outro ponto é sobre as discussões teóricas de temáticas como a gestão de espaços não-escolares, bem como sobre a inclusão e gestão escolar. As disciplinas que tratam da inclusão são generalistas e não aprofundam de fato. Além de que abordam na inclusão o conceito de deficiência e nada tratam de inclusão social de afro-descendentes, de homoafetivos e presidiários e outras concepções. Ao constatar que essas disciplinas não compõe a matriz curricular, verifica-se nova contradição com a Resolução CNE/CP n. 01/2006, que trata a gestão educacional, de espaços não-escolares, dos indígenas, dos quilombolas e da inclusão de modo geral.

Com base nas análises realizadas concluiu-se que o desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da UEG apresenta potencialidades e fragilidades preocupantes que devem ser discutidas. A UEG valendo-se de sua constituição de universidade *multicampi* e interiorizada deve constantemente avaliar o PPP de seus cursos, pois como o currículo está em constante movimento e é influenciado por questões históricas, culturais, políticas, econômicas entre outras, precisa envolver-se com as transformações regionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo do Curso de Pedagogia de três Unidades Universitárias (UnU) da Universidade Estadual de Goiás foi o objeto desta pesquisa. Por falta de história registrada na UEG, tivemos dificuldades para obter informações do currículo nas UnUs, proporcionando que a análise documental fosse realizada com base nas matrizes curriculares, no PPP de 2004 e PPC de 2009. A UEG originou-se da incorporação da UNIANA e mais 28 autarquias espalhadas pelo Estado de Goiás. O Curso de Pedagogia atualmente é oferecido em 14 UnUs e destas, três foram objeto desta pesquisa. Cada UnU que oferecia o Curso de Pedagogia seja antes ou depois de ser UEG, tinha uma habilitação.

O ano de 2004 marca o início de um currículo unificado para os Cursos de Pedagogia da UEG. Depois de oito anos de unificação faz-se necessário um (re)pensar do processo de unificação curricular. Esse dado comprova a necessidade do estudo do currículo de Pedagogia da UEG, entre 2000 e 2010, com ênfase no seu processo e desenvolvimento de unificação da matriz curricular.

A análise do PPC vigente, das matrizes curriculares do Curso de Pedagogia anterior e em decorrência do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia – DCNP (2005-2006), possibilitou os questionamentos que nortearam as discussões teóricas. Por esse motivo, o problema alicerçou-se em estudos e análises acerca

do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da UEG, antes e após a unificação da matriz curricular com base nos documentos legais, ficando enunciado: “Que fragilidades e potencialidades decorrem do processo e desenvolvimento da unificação curricular no Curso de Pedagogia da UEG, nas UnUs de Anápolis (UnUCSEH), Campos Belos e São Luís de Montes Belos, perante os documentos legais?”.

Assim para alcançar o objetivo geral que consistiu em analisar o currículo do Curso de Pedagogia da UEG, nas UnUs de Anápolis (UnUCSEH), Campos Belos e São Luís de Montes Belos, com base nas diretrizes curriculares nacionais vigentes, de 2000 a 2010, configurando o antes e o depois da unificação curricular, foi preciso revisitar a história do Curso de Pedagogia, com ênfase nos diplomas legais, analisando especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais o que compreendeu o primeiro capítulo.

O conhecimento sobre a história do Curso de Pedagogia foi importante para responder ao problema desta pesquisa, ao constatar que desde sua criação, em 1939, o currículo do Curso seguiu a tendência tecnicista. Somente em 2006, essa tendência começa a dar sinais de mudanças rumo a tendência crítica, que valoriza o aluno, o processo de aprendizagem, a unicidade, considerando-se as questões sociais, econômicas, culturais e políticas.

Com a Resolução CNE/CP n. 01/2006, o Curso de Pedagogia tem sua identidade aprovada e, a partir dessa data, as instituições passaram a rever os PPP de Pedagogia para atender ao documento legal. A defesa desta dissertação foi o currículo está em constante movimento e precisa atender às necessidades regionais. Esse foi o procedimento da UEG.

Também foi necessário desenvolver estudos sobre currículo, com vistas a reconhecer tendências curriculares o que consistiu o segundo capítulo. O currículo como uma construção cultural, assevera Sacristán (2008) é influenciado por aspectos políticos, econômicos e ideológicos.

Cientes da influência de tendências na elaboração curricular, inferimos que a idealização na elaboração curricular deve ser da tendência crítica, ou seja, reconhecer o aluno como produtor do seu conhecimento, valorizar o processo da aprendizagem, associar a teoria e prática no desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Os estudos acerca dos projetos institucionais e dos elementos essenciais do Projeto Político Pedagógico de Curso na Universidade também fizeram parte do segundo capítulo, fundamentado na concepção de Gadotti (1994). Para esse autor o PPP, para Gadotti (1994), visa à ruptura com o presente, com promessas de futuro e depende de seus sujeitos fazerem

constar no PPP as finalidades, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Com base nesse conceito, o PPP de uma Universidade tem também outros componentes curriculares como a gestão curricular, a pesquisa, a extensão, o estágio supervisionado, a prática pedagógica, a interdisciplinaridade, a gestão democrática e participativa dentre outros. Essas questões foram analisadas no currículo do Curso de Pedagogia da UEG nas UnUs pesquisadas. A efetivação do PPP é marcada por potencialidades e fragilidades. Algumas considerações de pesquisas realizadas no Brasil foram apresentadas nesta dissertação, não com o intuito de comparar com a UEG, mas de compreender que o currículo está em movimento e que precisa continuamente ser avaliado, refletido e transformado, de forma a possibilitar que suas fragilidades venham a ser fonte de potencialidades.

Reconstituir a trajetória da UEG e das Unidades Universitárias de Anápolis, de Campos Belos e de São Luís de Montes Belos e analisar as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia nas UnUs, antes da unificação, foi imprescindível para responder ao problema desta pesquisa e constituiu o terceiro capítulo. O que fica expresso nas matrizes anteriores a 2003 nas três UnUs analisadas, é uma tendência tecnicista pelas habilitações, influenciadas pelos Pareceres até então vigentes.

O processo e desenvolvimento da unificação curricular compôs o quarto capítulo. Em 2004 foi a tentativa da unificação curricular, para atender ao princípio de unicidade universitária, entretanto com toque de engessamento, perante a diversidade de atuação e missão da própria instituição. Já, nas matrizes curriculares de 2007 e 2009, ocorre o fim das habilitações com a formação para a docência, passando levemente pela pesquisa e gestão. Nada menciona os espaços não-escolares, pois visava a atender à Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Pela análise da Resolução CNE/CP n. 01/2006, concluímos que o pedagogo não pode ter uma formação tecnicista. A identidade do pedagogo não pode ser mais de bacharel ou licenciado ou de habilitações. A identidade do pedagogo deve ser de docência em sentido amplo, que favoreça ser professor-gestor-pesquisador.

Para Brzezinski (2011a), esse pedagogo deve ser formado na identidade *unitas multiplex*. É função do pedagogo ser docente de sala de aula na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na EJA, na Educação Especial, na modalidade Normal do

Ensino Médio, bem como ser gestor de espaços escolares e não-escolares e da produção científica.

O aprofundamento dos estudos no PPC de 2009, nas UnUs pesquisadas mediante a Resolução vigente em consonância com a matriz unificada, também faz parte do quarto capítulo. Fica comprovado que o PPC do Curso de Pedagogia da UEG, que está em vigor, visa à formação do docente da sala de aula da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pouca referência se faz à pesquisa, gestão educacional e inclusão. Nenhuma menção à EJA e a Espaços não-escolares.

Outra consideração foi como se apresenta na atualidade o PPC do Curso de Pedagogia da UEG, quanto à questão do currículo interdisciplinar. Apesar de em seu escopo o projeto ter o discurso de interdisciplinaridade, na concepção dos respondentes, não há unanimidade sobre a questão. Muitos ainda não têm o domínio teórico sobre a interdisciplinaridade e apesar de os eixos temáticos existirem na matriz curricular com o intuito de promovê-la, nem sempre é possível concretizá-la.

Como forma de dar voz aos sujeitos do PPP da UEG nas UnUs pesquisadas organizamos o quinto capítulo. De modo geral, a observação participante nos Colegiados permitiu constatar que nas três UnUs, quanto: a) aos docentes, há necessidade urgente de concurso para as UnUs de Campos Belos e São Luís de Montes Belos; b) ao entendimento do PPP que as três UnUs necessitam um aprofundamento no PPP, mesmo a UnUCSEH que tem liderado as discussões sobre a Matriz Curricular do Curso; c) as discussões nos colegiados são calorosas na UnUCSEH e são mais calmas nas outras duas UnUs.

A conclusão, pela observação dos Colegiados, é que os professores da UnUCSEH envolvem-se mais nas discussões porque conhecem mais a matriz curricular e também o PPP. Esse fato pode ser associado ao modelo de elaboração da matriz unificada e do PPP, pois que a proposta partiu dessa Unidade e as demais aprovaram-na porque a comissão de coordenadores não elaborou uma proposta.

Concluimos a partir da análise dos dados que não houve um estudo aprofundado sobre o processo de unificação e suas consequências. Embora tenha havido unanimidade ao ser aprovada a unificação, hoje percebemos a necessidade de discussão sobre essa problemática. É preciso uma unificação que flexibilize e valorize a autonomia relativa das UnUs. No entanto, essa flexibilização faz-se nos limites das orientações da instituição que é a UEG, com respeito às demandas regionalizadas. Como dito por Pacheco (1996), o modelo

de currículo uniforme pode não atender à diversidade e à heterogeneidade necessárias para a formação de um pedagogo “*unitas multiplex*”.

Para garantir uma unificação no sentido que a Anfope discute a unicidade flexibilizada; é preciso um estudo aprofundado da concepção de educação; da concepção de pedagogo; de princípios e finalidades do curso; da diversidade; das necessidades regionais e dos interesses da demanda potencial. Caso contrário, corre-se o risco de o processo de unificação tornar o currículo uniforme e engessado, como manifestou Pacheco (1996).

Uma matriz curricular unificada para uma Universidade com as características da UEG precisa ser refletida. Como o Curso de Pedagogia está presente em 14 UnUs das diversas regiões do Estado, é preciso analisar sua matriz unificada. As diversidades regionais devem ser garantidas na matriz curricular. A garantia de flexibilização em uma matriz unificada pode ser feita pelas AEA. As AEA devem ser planejadas e escolhidas com esta finalidade. A sugestão é que, caso a matriz seja unificada, que no PPP apareça a relação das disciplinas que compõem a parte diversificada, chamada de AEA, conforme pesquisa realizada na região e atualizada mediante novas pesquisas. As AEA não existiam antes da unificação.

Com base nas análises apresentadas nesta dissertação, entende-se que existem fragilidades e potencialidades na implantação e desenvolvimento de um currículo unificado. Conclui-se que a unificação identificada não significa engessamento, porque é flexível. Esta é a sua maior potencialidade. Infere-se que o ideal de identidade do egresso do Curso de Pedagogia, pode ser associada ao princípio de unificação que a UEG otimiza e da base comum nacional que a Anfope elaborou. Não se trata de engessamento, mas de uma unicidade que garanta a identidade do pedagogo, apresentado pelas Diretrizes, com a flexibilidade necessária para atender às necessidades regionais e dos estudantes.

Os resultados de potencialidades alcançados foram que a unificação curricular está efetivada nos Cursos de Pedagogia investigados de maneira flexibilizada visto que: a) a unicidade na matriz curricular é representada por uma base comum; b) a flexibilização se expressa na parte diversificada que visa a atender a regionalização e o interesse do alunado; c) proclamado no PPC, o princípio geral de que a prática educativa é o objeto da Pedagogia; d) articulados os princípios norteadores: a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, a integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis e a flexibilização.

Várias fragilidades foram diagnosticadas e apresentadas ao longo deste trabalho. Neste momento foram assim sintetizadas: a) o PPC vigente de cada UnU tem sua redação

diferenciada que revelam incoerências; b) evidente desinteresse da maioria dos professores no conhecimento do próprio PPC e a dinâmica de operacionalização da matriz curricular em que eles são sujeitos; c) omissão do coordenador em propor grupos de estudos sobre o PPC; d) falta de concursos públicos para efetivar o quadro docente; e) pouco interesse dos professores não efetivos em investir em formação continuada em curso *stricto sensu*; f) pouco envolvimento dos professores com projetos de pesquisa, extensão e, principalmente, monitoria; g) não foi possível reconhecer pelos dados coletados uma prática pedagógica interdisciplinar, como prevista no PPC; h) falta compreensão do conceito e implementação do PBO; i) os respondentes do questionário indicaram que na realização do estágio supervisionado há uma supervalorização da observação e descuido com a regência; j) não há uma constante realização de pesquisas para identificar necessidades regionais e do alunado; l) as AEA não são ofertadas com base em resultados de pesquisas regionais e com o alunado; m) há contradição entre o proclamado (PPC) e o realizado (confirmados pelos informantes) em relação à interdisciplinaridade; n) falta de conhecimento aprofundado sobre o Documentos legais e o) tímida concepção da identidade do pedagogo.

Quanto à unificação, concorda-se, com o posicionamento do docente H da Unu de São Luís de Montes Belos: deve proporcionar-se uma política que atenda à regulamentação vigente, considerando as diferenças regionais. Isso pode ser alcançado com a organização de uma base comum segundo a Anfope, e da parte diversificada pelas AEA, com a política de atendimento às necessidades locais, indicadas por meio de pesquisa e mencionadas no PPC. Essas condições deverão ser organizadas teoricamente no PPC.

Na concepção desta pesquisadora, a unicidade na multiplicidade, considerando a regionalização pode ser possível. Brzezinski (2011c, p.84) reafirma: “nas produções da Anfope é explicitada a concepção da **docência**, entendida como trabalho pedagógico e base da identidade profissional de todo educador”(Grifos da autora).

A partir da Resolução CNE/CP n. 01/2006, o pedagogo é o profissional da docência e a UEG precisa levar os documentos legais em consideração para a elaboração do PPP do Curso de Pedagogia. A defesa que se efetiva por esta pesquisa é a unicidade na multiplicidade. Uma matriz unificada, porém flexibilizada da UnU, que contemple a formação do pedagogo pela identidade *unitas multiplex*. Espera-se que esta pesquisa venha a contribuir para a melhor compreensão do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C.A. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação. In: **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010**. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cad. Pesquisa. V. 36 n.129 São Paulo: set/dez, 2006.

AMARAL, N.C. **A hora da verdade para o financiamento da educação no Brasil**: a visão dos 10% do PIB. Disponível em: <<http://www.camar.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54º-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao>> Acesso em: 18 set. 2011.

ANASTASIOU, L.G.C. Didática e formação de professores para o ensino superior. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Kelps, 2013.

ANDRÉ, M., SIMÕES, R., CARVALHO, J. e BRZEZINSKI, I. **O estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade. ano XX, nº 68, Dezembro/99. p.301-309.

APPLE, M. W. A política do conhecimento: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANHA, M.L.A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BODINI, V.L. **Planejamento estratégico em Universidades**. In: Encontro Nacional de Engenharia da Produção. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1998. In: www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART139.pdf

BOGDAN, R. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994.

BRANDÃO, C.R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: UCG/SE, 1987.

BRZEZINSKI, I. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. Estudos. Goiânia, v.22, n.1/2, p. 47-58, 1995.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: 1996.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro. In: BRZEZINSKI, Iria et al. **Pedagogia universitária o sucesso acadêmico**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

BRZEZINSKI, I. Pesquisar o cotidiano do Curso de Pedagogia: uma investigação inconclusa. In: **ECCOS**. São Paulo: v.7, n.I. p. 113-137, Jun. 2005.

BRZEZINSKI, I. **Vagas sobranes X Carência de professores**. Presença Pedagógica, v. 16, n. 94, Belo Horizonte, Dimensão, p. 76-79, jul/ago. 2010a.

BRZEZINSKI, I (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação e o plano nacional de educação no Brasil (PNE 2011-2020) – PL n. 8.035/2010c.** Artigo apresentado na disciplina de Gestão Educacional, no Mestrado em Educação, da PUC. Mimeo.

BRZEZINSKI, I. **As políticas de formação de professores e a identidade *unitas multiplex* do pedagogo:** professor-pesquisador-gestor. In: SILVA, M.A. e BRZEZINSKI, I. Formar professores-pesquisadores: construir identidades. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011a.

BRZEZINSKI, I. **Anfope em movimento 2008-2010.** Brasília: Líber Livro, Anfope: Capes, 2011b.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: BRZEZINSKI, Iria. **Fundamentos e contribuições à elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2020) com base nas emendas ao PL n. 8. 035/2011c.** Pronunciamento da Anfope na Audiência Pública da Comissão de Educação e Cultura na Câmara dos Deputados. Brasília: 31/08/2011. Disponível em :<<http://www.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissões/comissões-temporarias/especiais/54º-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao>> Acesso em: 18 set. 2011.

BRZEZINSKI, I. CARNEIRO, M.E.F. e BRITO, W.A. Formação profissional docente: a experiência do programa de licenciatura plena parcelada (LPP) da UEG. In: **EDUCATIVA**, v.7 n.2 jul/dez. Goiânia: Dep. Educação da UCG, 2004.

BUSSMANN, A.C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** 2.ed. São Paulo: UNESP, 1999.

CARROLO, C. **Formação e identidade profissional dos professores.** In: ESTRELA, M.T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente.* Porto: Porto Editora, 1997.

CARVALHO, T.M.; PINHEIRO, J. **Financiamento da educação pública no Brasil:** para os trabalhadores basta o mínimo? *Universidade e Sociedade*, a. XXI, n. 48, Brasília, Andes, p. 47-51, jul . 2011.

CAVAGNARI, L.B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. Campinas - SP: Papyrus, 1998.

CEEPE. Comissão Especialista Educadores de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.** Brasília, MEC, SESU, 1999.

CEEPE. Comissão Especialista Educadores de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília, 2002.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS, V.A. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Dez. n. 24, 2003, mimeo, pdf.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. In: Anais I – Construindo o sistema nacional articulado de educação – o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2011.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2010.

CUNHA, M. I.C. **O bom professor e sua prática**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CURY, C.R.J. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. In: **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010**. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2009.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DOURADO, L.F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DOURADO, L.F.(org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG/Autentica, 2011.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n.112, jul/set.2010.

ESTRELA, A. **Pedagogia. Ciência da Educação?** Portugal, Porto: Codex, 1992.

ESTRELA, M.T. **Introdução**. In: ESTRELA, M.T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade Brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, S.G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6.ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FERGUSON, M. **A conspiração aquariana: transformações pessoais e sociais nos anos 60**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FIRMINO, L.J. **O currículo do Curso de Pedagogia em movimento: como se formam pedagogos na UCG?** Goiânia: UCG, 2005. Mimeo.pdf

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. 47.ed. São Paulo:Global, 2003.

FRIGOTTO, G. **Escola e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **A improdutividade da escola produtiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. **Educação e Poder. Introdução à Pesquisa do conflito**. 12.ed. São Paulo:Cortez, 2001.

GATTI, B. e BARRETTO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B e NUNES, M. (Org) **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GAZZOLA, A. M. et al. (org). **Reforma universitária**: proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Mimeografado.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. São Paulo: Record, 2001.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. São Paulo: Vozes, 1995

KOCHHANN, A. **Síntese histórica e identitária da Pedagogia**. Mimeo, 2013.

KOCHHANN, A. **Interdisciplinaridade**: o paradigma holístico e a alteridade como alicerce dessa prática. Relatório de Projeto de Pesquisa da UEG, 2011.

KOCHHANN, A. **O perfil do pedagogo: uma investigação teórico-metodológica da prática interdisciplinar e da alteridade como subsídio para a formação de um novo perfil docente que possa favorecer a aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental**, Relatório de Projeto de Pesquisa da UEG, 2009.

KOCHHANN, A. **A prática interdisciplinar no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de São Luis de Montes Belos: um projeto possível?** Relatório de Projeto de Pesquisa da UEG, 2007.

KOCHHANN, A. **A prática interdisciplinar colocada em questão na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de São Luis de Montes Belos**. Relatório de Projeto de Pesquisa da UEG, 2005.

LIMONTA, S.V. **Currículo e formação de professores [manuscrito]**: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Mimeo, 2009.

LOPES, A.C. e MACEDO, E.(orgs).**Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. PDF. 1932

MANIFESTO. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. PDF. 1959.

MARTINS, R.B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In:VEIGA, I. P. A. (org). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas - SP: Papirus, 1998.

MASETTO, M. (org.)**Docência na universidade**. 3.ed.Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

- MAZZOTTI, T. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. IN: PIMENTA, S.G. (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENDONÇA, A. M. A. de., NASCIMENTO, M. T.do. **Relatório monográfico de auto-avaliação da Unidade Universitária de São Luis de Montes Belos**. Goiânia. Monografia defendida em novembro, 2006.
- MOREIRA, A.M.A. A gestão dos recursos financeiros na escola. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas - SP: Papyrus, 1998.
- MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, A.F. SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MOREIRA, A.F.B. Currículo e formação de professores: notas para discussão. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Kelps, 2013.
- MOREIRA, A.F.B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, M.R.N.S.; PACHECO, J.A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- NOVAIS, V. **Entrevista sobre a UEG**. In: valcemia@ueg.br, 2013.
- PACHECO, J. A. **CURRÍCULO: teoria e práxis**. Portugal:Porto Editora, 1996.
- PARO, V. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.
- PARO, V. **Democratização da Gestão Escolar**. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCUAÇÃO. 2, 2002. Santa Cruz do Sul. Anais. Humanizando teoria e prática. Santa Cruz do Sul: Edunise, 2002.
- PEDRA, J.A. **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU L. G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S.G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Kelps, 2013.

PINHEIRO, M.E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas - SP: Papyrus, 1998.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras**. 74 p. Apresentado no XXVI Encontro Nacional FORPROEXT (2009: Rio de Janeiro, RJ) e aprovado no XXXI Encontro Nacional de Manaus, AM. CDU 378.068(81), 2009.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc. v.23 n.80. Set. Campinas, SP: 2002.
In: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020>

RESENDE, L.M.G. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

RESENDE, L.M.G. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas - SP: Papyrus, 1998.

ROMANELLI, O. **A História da Educação no Brasil**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Reimp. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, J.G. e GOMES, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber livro, 2007.

SANTIAGO, A.R.F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SANTOS, V. P. **Interdisciplinaridade na sala de aula**. São Paulo: Loyola, 2007.

SANTOS, A.L.F. **Gestão democrática na escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas**. Anais da 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2006. In: www.baixarpdf.net/preview

SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S.S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

SAVIANI, D. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) In: **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010**. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2009.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação: o lugar da educação superior**. educAtiva, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan;jun. 2010. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa>. Acesso em: 7 de jul. 2011.

SERBINO, R. V. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SHEIBE, L. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa – encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, V. 37. n. 130 jan/abril, 2007. In: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>

SHEIBE, L. AGUIAR, A.M. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. CEDES, m, 68, 1999.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3.ed. Campinas: Autores associados, 2006.

SILVA, M.A **A educação, a pesquisa e a ciência: limites em formar para produzir conhecimento**. In: SILVA, M.A.e BRZEZINSKI, I. Formar professores-pesquisadores: construir identidades. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

SILVA, M.A., BRZEZINSKI, I e EICKHOFF, V.E.Z. **A construção de identidades de pesquisadores na formação de professores**. In: SILVA, M.A.e BRZEZINSKI, I. Formar professores-pesquisadores: construir identidades. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

SILVEIRA, L.S.S. **Integração docência e gestão dos processos educativos: identidade do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG**. Goiânia: UCG, 2005.miemo.pdf

SOARES, S.T. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no Brasil: pedagogia é docência?**
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes/Relatos/0501.pdf> Acesso: setembro de 2012.

SOUSA, J.V. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas - SP: Papyrus, 1998.

SOUZA, P. N. P. **LDB e Ensino Superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TANURI, L. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, 2000. In:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf

TERIGI, F. **Notas para uma genealogia do Currículo escolar. Educação e Realidade**. V. 1. n.21, 159-188. jan/jun.1996.

TRIGUEIRO, M. S. **Reforma universitária: mudanças no ensino superior brasileiro**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

TRIVINÓS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ática, 1987.

VEIGA,I.P.A.(Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VEIGA, I.P.A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas - SP: Papirus, 1998.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Z.P.A. As instâncias colegiadas da escola. In:VEIGA, I. P. A. (org). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas - SP: Papirus, 1998.

VILLAS BOAS, B.M.F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas - SP: Papirus, 1998.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é Universidade**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BIBLIOGRAFIA OFICIAL

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

www.jusbrasil.com.br/legislacao

BRASIL. **Decreto n. 3.276/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.1999.

BRASIL. **Decreto n. 3.554/2000**. Altera o Decreto nº. 3.276/1999. 2000.

BRASIL. **Lei n. 4.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In:

www.jusbrasil.com.br/legislacao

BRASIL. **Lei n. 5.540/1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. *Ensino Superior*.legislação e jurisprudência. 2.ed. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1969.

BRASIL. **Lei n. 5.692/1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus e da outras providencias.www.jusbrasil.com.br/legislacao

BRASIL. **Lei n. 7.044/1982**. Altera dispositivos da Lei nº [5.692](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao), de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. www.jusbrasil.com.br/legislacao

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 251/1962**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. *Documenta*, n.11, Rio de Janeiro, p.59, 1963.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 252/1969**. Institui as habitações para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. **Parecer/CES n. 970/1999**. Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. 1999

BRASIL. **Parecer/CNE n. 115/1999**. Trata dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores. 1999

BRASIL. **Parecer/CEB n. 01/1999**. Institui as DCN para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio. 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 09/2001**. Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 133/2001**. Trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2001

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 27/2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001 que dispõe sobre as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 04/2004** (incorporada a Resolução nº. 02/2004). Trata do adiamento previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº. 01/2001, que institui as DCN para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de maio, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 03/2006**. Altera o art. 14 do Parecer CNE/CP n. 05/2005.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01/2002**. Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica. 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 01/2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9.394/96, e dá outras providências. 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.

CAAI. **Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional**. In: www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283, UEG, 2005.

CAAI. **Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional**. In: www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283, UEG, 2006.

CAAI. **Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional**. In: www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283, UEG, 2007.

CAAI. **Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional**. In: www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283, UEG, 2008.

IBGE. **Dados Estatísticos**. In: www.seplan.gov.br/sepim/goias.asp?id_cad=6000, concordando com o Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos. 2010.

MEC. **PDI**. In: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html> 2007.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2003. In: www.adms.ueg.br

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2010. In: www.adms.ueg.br

PPI. Projeto Pedagógico Institucional. 2011. In: www.adms.ueg.br

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnUCSEH. 2009a. Mimeo.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnU de Campos Belos. 2009b. mimeo.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos. 2009c. Mimeo.

PPP. Projeto Político Pedagógico da UnU de São Luís de Montes Belos. 2002.mimeo.

PPP. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2004. Mimeo.

PrE. Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. In: www.pre.ueg.br ou pre@ueg.br, 2013.

PrG. Pró-Reitoria de Graduação. In: www.prg.ueg.br ou prg@ueg.br, 2013.

PrP. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. In: www.prp.ueg.br ou prp@ueg.br, 2013.

PrPGF. Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças. In: www.prpgf.ueg.br ou prpgf@ueg.br, 2013.

RELATÓRIO. Comissão de avaliação e reconhecimento de cursos. Mimeo, 2005

UEG. Lei de Criação da UEG. In: www.adms.ueg.br/cms_upload/arquivos/legislacao/conteudoN/202/Lei_13.456-Criacao_da_UEG.pdf, 2013.

APÊNDICES

**Apêndice 1 – Questionário aplicado aos docentes da
UnUCSEH**

**Apêndice 2 – Questionário aplicado aos docentes da
UnU de Campos Belos**

**Apêndice 3 – Questionário aplicado aos docentes da
UnU de São Luís de Montes Belos**

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz Curricular da UnUCSEH de 1990

**Anexo 2 – Matriz Curricular da UnU de Campos
Belos de 1999**

**Anexo 3 – Matriz Curricular da UnU de São Luís de
Montes Belos de 1993 – Magistério das Disciplinas
Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar de
1º e 2º Graus**

**Anexo 4 - Matriz Curricular da UnU de São Luís de
Montes Belos de 1993 – Magistério para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das
Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau**

**Anexo 5 - Matriz Curricular da UnU de São Luís de
Montes Belos de 1996 – Magistério para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das
Matérias Pedagógicas do 2º Grau**

**Anexo 6 - Matriz Curricular da UnU de São Luís de
Montes Belos de 1996 – Administração Escolar de 1º
e 2º Graus e Magistério das Matérias Pedagógicas
do 2º Grau**

**Anexo 7 - Matriz Curricular da UnU de São Luís de
Montes Belos de 2002 – Magistério para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das
Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio**

Anexo 8 – Matriz Unificada Anual de 2004

**Anexo 9 – Matriz Unificada de 2004/2005 –
Docência nos Anos Iniciais e no Ensino
Fundamental e Gestão Educacional**

Anexo 10 – Matriz Unificada de 2007

Anexo 11 – Matriz Unificada de 2009

Anexo 12 – Lei de criação da UEG

Anexo 13 – Resolução CNE/CP n. 01/2006

