

LILIANA SOUZA DA SILVA SILVEIRA

**INTEGRAÇÃO DOCÊNCIA E GESTÃO DOS PROCESSOS
EDUCATIVOS: IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA FaE/CBH/UEMG**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
GOIÂNIA
2005**

LILIANA SOUZA DA SILVA SILVEIRA

**INTEGRAÇÃO DOCÊNCIA E GESTÃO DOS PROCESSOS
EDUCATIVOS: IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA FaE/CBH/UEMG**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª.Dr^ª. Iria Brzezinski.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA
2005**

Banca Examinadora

Prof^a.Dr^a. Iria Brzezinski
Presidente

Prof^a.Dr^a. Eleuza de Melo Silva
Professor do Programa/UCG

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira
Professor da UFU

Goiânia, 15 de setembro de 2005.

Ao Geraldo,

*meu companheiro, que esteve ao meu lado
em todo momento;*

Ao Timotheo, Talita e Jonathas,

*filhos queridos, que me acompanharam, me
incentivaram e participaram de cada passo
nesta construção;*

À Eunice,

*mãe zelosa e cuidadosa, que de forma
presente e significativa possibilitou a
concretização deste sonho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da minha vida, que me abençoa, capacita e dirige meus passos. A Ele sejam toda a Honra e a Glória!

À minha orientadora, professora Iria, amiga e mestra, que, com sua sabedoria, paciência e incentivo, me ajudou nesta caminhada de forma tão brilhante, mesmo em tempos difíceis e delicados.

Aos professores Marcelo e Eleuza, pelas contribuições significativas e pertinentes.

À FaE/CBH/UEMG, pela abertura e excelente acolhida:

- Às professoras Santuza Abras, Dolores Borges Amorim e Maria Odília Simoni pelo carinho, disposição e atenção prestados durante todo o processo de pesquisa;
- Aos professores que permitiram que suas aulas fossem assistidas, suas entrevistas gravadas, e que, nas conversas informais, contribuíram de forma valiosa para este trabalho;
- Aos funcionários, em especial, Aldo, Graça, Irene e Nádia pelo tratamento carinhoso e disposição em ajudar;
- Aos alunos que me aceitaram em suas aulas, estágios e produções, contribuindo de forma eficaz para a consolidação deste trabalho.

Aos amigos Georges Júnior, Fabíola, Marcella e João Victor pelo apoio, carinho e gentil hospitalidade, que os tornaram participantes deste trabalho.

À Libna, minha amiga e eterna professora, por acreditar nas minhas potencialidades e profissionalidade, incentivando a minha caminhada docente e meu crescimento intelectual.

À amiga Bárbara Câmara, pela disposição e o excelente trabalho de correção lingüística do texto final.

Aos meus familiares e amigos que acompanharam minha caminhada e compreenderam os meus momentos de *stress*, as minhas falhas e as minhas ausências.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/CBH/UEMG: TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO	16
1.1 – O OBJETO DE ESTUDO	16
1.1.1 – O problema	17
1.1.2 – Os objetivos	19
1.2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	19
1.2.1 – A Etnografia em educação	20
1.2.2 – Estudo de caso etnográfico	22
1.2.3 – A inserção no campo de pesquisa	24
1.2.4 – As categorias de análise	26
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DA ESCOLA NORMAL À PEDAGOGIA	28
2.1 - A ESCOLA NORMAL	29
2.1.1 – Evolução histórica e a missão da instituição formadora	29
2.1.2 - As mudanças e o momento de transição	34
2.1.3 - A Escola Normal: da Lei n. 4.024/1961 à Lei n. 5.692/1971	42
2.2 – O CURSO DE PEDAGOGIA	46
2.2.1 – Propostas de formação de professores em nível superior	46
2.2.2 – Origens do Curso de Pedagogia: padrão nacional de formação	46
2.2.3 - O Curso de Pedagogia: os Pareceres 251/1962 e 252/1969 e a reforma universitária de 1968.	51 54
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS	62
3.1 – O MOVIMENTO DE EDUCADORES: LUTAS, CONQUISTAS E RECUOS	62
3.1.1 – O Curso de Pedagogia ameaçado de extinção	62
3.1.2 – A criação da ANFOPE	68
3.1.3 – A Lei n. 9394/1996: anteprojeto descartado	69
3.1.4 – A Escola Normal Superior: berço do Instituto Superior de Educação...	72

3.2 – O MOVIMENTO DE EDUCADORES: MOMENTOS ATUAIS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO	79
3.2.1 – A busca pela identidade	80
3.2.2 – Caminhos da profissionalização	83
3.2.3 – Propostas de formação	88
3.2.4 – As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia: a luta continua	94
CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/CBH/UEMG: REALIDADE DOCUMENTADA	99
4.1 – UM RETRATO DA INSTITUIÇÃO	100
4.1.1 – A estrutura física	100
4.1.2 – A organização do Curso de Pedagogia	101
4.1.3 – Perfil dos alunos	102
4.1.4 – Perfil dos professores	103
4.1.5 – Perfil dos funcionários	103
4.2 – O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/CBH/UEMG	104
4.2.1 – O processo de elaboração	105
4.2.2 – A composição do currículo	108
CAPÍTULO 5 - A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/CBH/UEMG: REALIDADE INTERPRETADA	115
5.1 – INTEGRAÇÃO DOCÊNCIA E GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: IDENTIDADE DO PEDAGOGO	116
5.1.1 – A docência como base da formação unificada	118
5.1.2 – Autonomia e formação continuada - traços de uma formação unificada.	123
5.1.3 – A valorização da formação unificada	126
5.1.4 – Conflitos e resistências	131
5.1.5 – A formação unificada na vida dos egressos	135
5.2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO – RUMO À INTERDISCIPLINARIDADE	140
5.2.1 – A aula integrada e a AIP	141
5.2.2 – O Estágio supervisionado	154
5.2.3 – A pesquisa	162
5.3 – CURRÍCULO - CONSTRUÇÃO PERMANENTE DE PRÁTICAS	169
5.3.1 – A prática pedagógica no dia-a-dia	170
5.3.2 – A comissão institucionalizada	173
APROXIMANDO CONCLUSÕES	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
ANEXOS	188

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar questões concernentes à formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Belo Horizonte (FaE/CBH/UEMG), que tem a docência como base da identidade profissional. Esse curso foi escolhido como objeto desta pesquisa porque está em plena reformulação do currículo, que implantado em 1998, continua sendo revisto e aprimorado pela instituição, e possui habilitações integradas. Desse modo, o problema da pesquisa é identificar se existe coerência entre o perfil delineado na proposta curricular do Curso de Pedagogia e a prática pedagógica de desenvolvimento do currículo. Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotado o método dialético, baseado nos princípios do materialismo histórico. A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa de tipo etnográfico, mais precisamente o estudo de caso etnográfico de uma organização (BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 2003). Como referencial teórico para entender a história da formação dos profissionais da educação e conhecer a proposta curricular se fez uso das idéias de Mourão (1962), Brzezinski (1987, 1998, 2002), Alves (1992), Tanuri (2000) e Silva (2003). Para fins de reconstituição histórica do Movimento de Educadores, os referenciais mais importantes foram os Boletins e Documentos da ANFOPE (1991 a 2004). Para as questões referentes à identidade e profissionalização utilizaram-se os estudos de Nóvoa (1990), Gatti (1996), Carrolo (1997), Alarcão (1998) Brzezinski (1999, 2002) e Tardif (2001). As teorias do currículo foram estudadas com base em Pacheco (1996, 2003), Roldão (1999), Sacristán (2000), Tadeu Silva (2001) e Moreira (2003, 2004). Complementa a metodologia de pesquisa uma análise documental do currículo da FaE/CBH/UEMG. Para o desenvolvimento da investigação foi necessária a inserção no campo de pesquisa entre os meses de março de 2004 a abril de 2005. Foram utilizados como instrumentos principais a observação e participação no campo de pesquisa, entrevistas coletivas e individuais. As entrevistas coletivas foram realizadas com todos os alunos formandos (2/2004), estando representados os três turnos: matutino, vespertino e noturno. Para a entrevista individual foi definida uma amostragem de dezessete sujeitos, quais sejam: três gestores, seis professores e oito alunos formandos. Como resultado deste estudo pode-se afirmar que a visão construída nesta pesquisa não é a única ou a mais correta, mas propiciou uma compreensão, na realidade, da formação dos profissionais da Educação no curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG. As conclusões apontam que a identidade do curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG é a integração docência e gestão dos processos educativos. Uma formação unificada, que possui base formativa capaz de desenvolver no profissional as atividades inerentes à função do pedagogo com a visão de totalidade e interdisciplinaridade que as atividades pedagógicas requerem. Nota-se como aspecto marcante as práticas pedagógicas de formação, com a pesquisa e o trabalho coletivo como eixo-norteador da práxis. Como resultados também encontram-se dúvidas pela própria indefinição epistemológica da Pedagogia; resistência, por parte de alunos e professores nas atividades de integração pedagógica, principalmente em relação aos trabalhos coletivos e interdisciplinares; e insegurança mediante as indefinições das Políticas Educacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, penderes desde 1999.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia, Formação de Professores, Identidade e Profissionalização do Pedagogo, Tendências Curriculares.

ABSTRACT

This paper has the overall objective of researching into issues concerning the training of the educator in the Pedagogy Course of the Education College of the University of the State of Minas Gerais –Belo Horizonte Campus (FaE/CBH/UEMG), which has the art of teaching as the basis for professional identity. This course was chosen as the object of this research because its curriculum is in the process of full reformulation, having been implemented in 1998, continuing to be subject to constant reviewing and improvement by the institution, being made up by integrated professional qualifications. Therefore, the purpose of the research is to identify whether there is consistency between the outlined profile in the curriculum proposal of the Pedagogy Course and the educational practice in the development of the curriculum. For performing the research the dialectic method was applied, based upon the principles of historical materialism. The methodology chosen was qualitative approach of the ethnographic type, more precisely the study of the ethnographic case of one organization (BOGDAN and BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 2003). As a theoretical reference to understand the history of training for the professionals in education and become familiar with the curriculum proposal the researcher used the concepts of Mourão (1962), Brzezinski (1987, 1998, 2002), Alves (1992), Tanuri (2000) and Silva (2003). For the purpose of historical reconstruction of the Educator Movement, the most important references were ANFOPE's Bulletins and Documents (1991 a 2004). For issues concerning the identity and professionalization the research used studies by Nóvoa (1990), Gatti (1996), Carrolo (1997), Alarcão (1998) Brzezinski (1999, 2002) and Tardif (2001). Curriculum theories were studied based upon Pacheco (1996, 2003), Roldão (1999), Sacristán (2000), Tadeu Silva (2001) and Moreira (2003, 2004). The research methodology was complemented by a documental analysis of the curriculum at FaE/CBH/UEMG. For the development of the investigation it was necessary the work into the field of research between the months of March 2004 through April 2005. Major tools used were the observation and participation in the field of research of individual and group interviews. Group interviews were carried out with all undergraduates (in February 2004), representing the three schedules: morning, afternoon and night. For the individual interview a sampling was defined of seventeen interviewees, i.e. three administrators, six teachers and eight undergraduates. As a result of this study one can say that the conclusion envisioned by this research may not be the only one or the most correct vision, but it has provided an understanding, into reality, of the training of professionals in Education in the Pedagogy Course of FaE/CBH/UEMG. The conclusions suggest that the identity of the education-training program at FaE/CBH/UEMG is the integration of teaching and administration of the educational processes. A unified training program, underlying an educational basis capable of developing in the professional activities inherent to the role of the educator, with a view of wholeness and interdisciplinary that pedagogical activities require. A remarkable aspect has been the training pedagogical practices, with research and group work as the guiding axis of the praxis. Results also indicated doubts due to the epistemological non-definition proper of Pedagogy; some degree of resistance on the part of student and teachers, as to activities of pedagogical integration, chiefly vis a vis group and interdisciplinary work, and insecurity as regards the non-definition of National Curriculum Guidelines and Educational Policies for the Pedagogy Courses, outstanding since 1999.

Key-words: Pedagogy Courses, Pedagogy Training, Teacher Training, Teaching, Identity and Professionalization of the Educator, Curriculum Trends.

LISTA DE SIGLAS

- ACA** – Atividade de Cultura e Arte
- AIP** – Atividade de Integração Pedagógica
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- BCN** – Base Comum Nacional
- CBE** – Conferência Brasileira de Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFAM** – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CENAFOR** – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CEFET/MG** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONARCFE** – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- DAE** – Departamento de Administração Escolar
- DFSHFE** – Departamento dos Fundamentos Sócio, Históricos, Filosóficos da Educação
- DMTE** – Departamento de Métodos e Técnicas da Educação
- DPEMP** – Departamento de Psicologia da Educação e Metodologia de Pesquisa
- EXNEPE** – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
- FaE/CBH/UEMG** – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus de Belo Horizonte.
- FORUMDIR** – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- GTE** – Grupo de Trabalho Específico
- GTI** – Grupo de trabalho Interinstitucional
- HEM** – Habilitação Específica para o Magistério
- IEMG** – Instituto de Ensino de Minas Gerais
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- NECT** – Núcleo de estudos sobre Educação, Comunicação e Tecnologia
- NEPAE** – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação em Educação

NF – Núcleo Formativo

NUEST – Núcleo de Estágio

PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PROJIN – Projetos Integrados

PUC/SP – Pontífice Universidade Católica de São Paulo

RIVED – Rede Virtual

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEPS – Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus

SESU – Secretaria de Educação Superior

UCG – Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade de Campinas

USAID – The US Agency For International Development

USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A inquietação que originou esta pesquisa foi particularmente minha caminhada docente. Essa iniciou-se em uma época em que as mudanças educacionais eram muito fortes e bastante esperadas. Mudanças não só no tocante às questões de ensino-aprendizagem, com o construtivismo e o sócio-interacionismo no ápice das discussões, mas principalmente em relação às políticas educacionais, na luta pela valorização dos profissionais da educação, pela formação de professores em nível superior e pela regulamentação da profissão do pedagogo.

Ao trabalhar como professora da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental em diferentes escolas e cidades, convivi com docentes iniciantes e experientes que encontravam dificuldades para a reflexão acerca da prática pedagógica, sentindo-se desmotivados com a desvalorização sócio-econômica-cultural do professor na atualidade e, ao mesmo tempo, possuindo o desejo de serem bem sucedidos na profissão. Essas questões provocam sentimentos de insegurança, conformismo, adaptações, alienação, incompreensão, angústia.

Na minha trajetória profissional, o trabalho docente também foi realizado na área de formação de professores no Ensino Médio (Curso Normal) e no Curso de Pedagogia. Este caminho permitiu-me observar que a problemática em pauta atinge prematuramente os pretendentes à docência, em especial no final do curso. Há um desinteresse quase total dos formandos pela profissão, uma expressiva alienação no que concerne ao papel do pedagogo, um desconhecimento das possibilidades de sua atuação no mercado, uma desmotivação para a busca de crescimento intelectual, com pouco interesse pelo aprendizado e pela defesa da profissão.

A formação dos profissionais da educação tem incomodado e inquietado educadores comprometidos com uma educação de qualidade. A existência de diversas instâncias formadoras de professores, a fragmentação da formação do especialista, a falta de um estatuto epistemológico específico da Pedagogia são questões que refletem uma fragilidade na formação dos profissionais da educação. O curso de Pedagogia como campo de conhecimento fica exposto às contribuições de outras áreas, o que é relevante, porém não suficiente.

Diferentemente de uma visão fragmentada, o que se deseja, na atualidade, é um profissional que saiba lidar de forma dinâmica em qualquer área em que ocorra um processo educativo.

Esse perfil desejado na formação do Pedagogo tem importância primordial visto que é na Pedagogia que também se formam, na atualidade, professores para o início da escolarização e gestores educacionais. O curso de Pedagogia contempla a formação do professor que estará atuando na base da educação preparando o indivíduo para a vida, quer seja acadêmica, quer seja na sociedade; e o profissional que atuará nas diversas áreas em que exista um processo educativo.

O Movimento Nacional de Educadores, representado hoje pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), nos últimos 25 anos, tem buscado em estudos, pesquisas e em experiências das instituições formadoras, alternativas para uma formação global, que contemple todos os aspectos necessários à formação do profissional da educação com fins à qualidade da educação no país.

Entre as diversas preocupações dos educadores está a reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, visando contemplar na formação uma visão integrada dos processos educativos.

Nos últimos anos, muitas instituições de ensino têm mudado seus currículos, entre elas encontra-se a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus de Belo Horizonte (FaE/CBH/UEMG), que ousou reformular seu currículo integrando a docência com a gestão dos processos educativos, a que chamam de habilitações integradas.

Procurando fugir do estigma das especializações, o atual currículo da FaE/CBH/UEMG propõe formação ampla e integrada da educação. Esse diferencial na formação do pedagogo, integrando a docência e a gestão, incluindo todas as habilitações que o pedagogo possa ter em sua formação, instigou a pesquisa, na qual se pretendeu investigar por meio do método dialético, baseado nos princípios do materialismo histórico, questões concernentes ao currículo atual da FaE/CBH/UEMG.

Sendo o objeto desta pesquisa o curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, o problema que este trabalho se propõe a investigar é a coerência entre o perfil delineado na proposta curricular do referido curso e a prática pedagógica de desenvolvimento do currículo, que tem por base de formação a docência, tendo como objetivo geral investigar questões concernentes à formação do pedagogo na FaE/CBH/UEMG, acompanhando as práticas curriculares do curso de Pedagogia.

Utilizando a metodologia de estudo de caso etnográfico de uma organização (BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 2003), procurou-se acompanhar o desenvolvimento das práticas curriculares da FaE/CBH/UEMG; verificando a coerência entre o perfil traçado

na proposta curricular do futuro pedagogo e as características da identidade profissional dos formandos de pedagogia (2004/2), como componentes do perfil construído.

A base teórica utilizada para entender a história da formação de professores e de profissionais da educação no Brasil foram os estudos de Mourão (1962), Brzezinski (1987, 1998, 2002), Alves (1992), Tanuri (2000) e Silva (2003). Para fins de reconstituição histórica do Movimento de Educadores, os referenciais mais importantes foram os Boletins e Documentos da ANFOPE (1991 a 2004). Para as questões relacionadas à profissionalização e identidade do pedagogo foram utilizados os estudos de Nóvoa (1990), Gatti (1996), Carrolo (1997), Alarcão (1998), Brzezinski (1999, 2002) e Tardif (2001). As teorias do currículo foram estudadas com base nos estudos de Pacheco (1996, 2003), Roldão (1999), Sacristán (2000), Tadeu Silva (2001) e Moreira (2003, 2004).

Para atingir os objetivos propostos, esta dissertação é composta de cinco capítulos.

No primeiro capítulo, procurou-se delinear a trajetória de investigação, definindo claramente os objetivos e o problema que instigou o estudo. Procurou-se também ressaltar a questão do método utilizado e da metodologia de pesquisa escolhida, de modo consistente e teoricamente fundamentado. Detalhou-se também como foi a inserção no campo de pesquisa e os procedimentos adotados para coleta dos dados, bem como as categorias de análise que emergiram durante o processo.

No segundo capítulo, fazem-se considerações a respeito da história da formação de profissionais no Brasil, desde a instituição da Escola Normal como instituição formadora às origens do Curso de Pedagogia, as indefinições que o caracterizaram e quase o extinguiram. Neste apontamento histórico, ressaltam-se as políticas educacionais que envolveram e influenciaram a formação de profissionais da educação e as particularidades ocorridas no Estado de Minas Gerais.

Contempla-se, no terceiro capítulo, a continuidade histórica sobre a formação dos profissionais da educação, na perspectiva do movimento de educadores brasileiros na luta pela valorização dos profissionais da educação e do curso de pedagogia. A busca pela identidade, os caminhos da profissionalização, as propostas de formação e esperança na definição das Diretrizes Nacionais da Pedagogia.

No quarto capítulo, apresenta-se, com mais rigor, o estudo do objeto, a FaE/CBH/UEMG, aspectos da sua estrutura física, perfil de alunos professores e funcionários e a estrutura do curso. Apresenta-se também a composição do currículo e como ocorreu o processo de construção e elaboração.

No quinto capítulo, realiza-se a análise da realidade de acordo com os referenciais teóricos e as categorias emersas da observação, das entrevistas, dos momentos de participação sistematicamente organizados.

Espera-se que este trabalho possa trazer contribuições para as instituições formadoras de profissionais da educação, pois possibilitou mostrar o dinamismo da práxis educativa de forma muito próxima do seu acontecer natural. Espera-se que possa contribuir especialmente com a FaE/CBH/UEMG, abrindo espaço para discussão sobre o currículo atual e as características do profissional formado por ele.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/CBH/UEMG: TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

O que está longe e mui profundo, quem o achará? Apliquei-me a conhecer, e a investigar, e a buscar...

Salomão (Ecl. 7. 25)

A incerteza em relação ao futuro profissional, as barreiras do mercado de trabalho, as freqüentes mudanças políticas na esfera educacional, a descaracterização do magistério como profissão, as pressões da sociedade em relação ao sucesso profissional diretamente ligado ao sucesso material, e por fim, a busca do estatuto epistemológico específico da Pedagogia, como ciência ou como ciência que se vale de outras ciências, constituem fatores que afetam diretamente os pedagogos e a sua formação.

Esses fatores têm acompanhado minha vida profissional e me instigado a conhecer, a investigar e a buscar, nas teorias e na práxis formadora, questões relacionadas à identidade e à profissionalização do pedagogo.

1.1 O OBJETO DE ESTUDO

A formação dos profissionais da educação e principalmente a busca já mencionada pelos estudiosos da Pedagogia têm preocupado educadores que, nos últimos vinte e cinco anos, vêm lutando em defesa de uma Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação e a valorização da profissão.

Diante desse quadro de lutas, retrocessos e avanços na defesa da valorização do profissional da educação, assumido pelo Movimento Nacional de Educadores, e a definição de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, as instituições formadoras vêm mudando os currículos nos cursos de Pedagogia. Muitos eventos e atividades acadêmicas se voltam para a questão, e um amplo movimento de discussões e reflexões sobre a formação do Pedagogo tem sido realizado pela comunidade acadêmica brasileira, interessada nesta formação.

É preciso ressaltar que, desde 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) estimulou as universidades a redimensionarem seus currículos de cursos de graduação, apresentando orientações para as novas diretrizes curriculares. Entre esses cursos está o que forma o Pedagogo, que até hoje não tem definição de diretrizes próprias, embora a Comissão de Especialistas da Educação tenha enviado ao Conselho Nacional de Educação, em 1999, uma proposta de diretrizes elaboradas por diversas entidades científicas e universidades brasileiras.

A Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus de Belo Horizonte (FaE/CBH/UEMG), faz parte desse conjunto de entidades e iniciou seu processo de redimensionamento curricular a partir de sugestões emanadas da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). O currículo também foi resultante de um longo período de estudos e pesquisas realizados pela equipe docente e discente da referida Faculdade.

O curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG foi escolhido como objeto desta pesquisa porque está em plena reformulação do currículo, que, implantado em 1998, continua sendo revisto e aprimorado pela instituição e possui habilitações integradas. Outros fatores também serviram para que a atenção fosse voltada para a FaE/CBH/UEMG. O envolvimento na realização do Fórum de Educação de Belo Horizonte que resultou na criação do Fórum Nacional de Pedagogia mostra que a instituição estava empenhada na busca da identidade do pedagogo, bem como na definição das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia baseadas nas discussões, pesquisas e estudos de educadores comprometidos com a qualidade da formação dos profissionais da educação.

1.1.1 O problema

A ANFOPE como principal associação mobilizadora de ações em relação à formação de profissionais da educação apresenta as seguintes posições: a defesa de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação e a luta incessante pela valorização da formação desses profissionais. Contraditoriamente, ao lado dessa luta, as políticas educacionais do Estado têm mantido a desvalorização desse profissional, secundarizando a profissão em relação às demais (BRZEZINSKI, 2002).

A luta da ANFOPE em defesa de uma Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação engloba:

- a. Defesa da escola Pública, laica, gratuita e de qualidade para todos;

- b. Valorização dos profissionais da educação, na busca de salários dignos e boas condições de trabalho;
- c. Propostas de diretrizes curriculares nacionais para os cursos da formação de profissionais da educação, incluindo o perfil do Profissional da Educação, as competências e as áreas de atuação;
- d. Defesa de diretrizes curriculares específicas para a Pedagogia;
- e. Formação do professor para as séries iniciais e para a educação infantil em nível superior, preferencialmente na universidade.

Como já mencionado, o currículo da FAE/BH/UEMG foi construído com base nos estudos realizados sobre os Cursos de Pedagogia, tanto da ANFOPE como de seus próprios professores. A referida instituição tomou como referência para a construção do currículo o seguinte perfil: “O perfil do pedagogo formado pela FAE/BH/UEMG é o do profissional que saiba lidar de forma dinâmica e dialética com a prática educativa em suas várias modalidades, sendo a docência a base de sua formação” (CURRÍCULO da FAE/BH/UEMG, 2002, p. 9).

Partindo do princípio de que a repartição em habilitações na formação do Pedagogo promove uma visão fragmentada do processo educacional e da emergência das instituições escolares e não escolares em requerer um profissional com base formativa capaz de desenvolver as atividades inerentes à função do Pedagogo, a reformulação do currículo foi construída a partir do princípio da totalidade, integrando a docência para a Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional.

As iniciativas de mudança de currículo e propostas de espaços para a discussão e reflexão crítica sobre a identidade do profissional da educação – o Pedagogo, têm mostrado a preocupação dessa instituição com a qualidade de ensino e a valorização do profissional que ela vem formando.

Com base no princípio de que o currículo da FaE/CBH/UEMG foi reformulado baseando-se nos estudos realizados pela ANFOPE, por estudos internos e que é considerado ousado pelas ações integrativas que o envolvem, emergiu a indagação de como ocorre essa formação na prática.

Desse modo, o problema que este trabalho se propõe a investigar é a coerência entre o perfil delineado na proposta curricular do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG e a prática pedagógica de desenvolvimento do currículo, que tem por base de formação a docência.

1.1.2 Os objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar questões concernentes à formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Belo Horizonte, implantado em 1998, que tem a docência como base da identidade profissional.

Como objetivos específicos apresentam-se os seguintes:

- a. Reconstituir a evolução da formação de profissionais da educação pela história da Escola Normal e do Curso de Pedagogia no Brasil;
- b. Reconstituir os movimentos de luta, conquistas e recuos dos educadores brasileiros pela formação de profissionais da educação;
- c. Acompanhar o desenvolvimento das práticas curriculares da FaE/CBH/UEMG;
- d. Verificar a coerência entre o perfil traçado na proposta curricular do futuro pedagogo da FaE/CBH/UEMG e as características da identidade profissional dos formandos de pedagogia (2004/2), como componentes do perfil construído.

1.2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotado o método dialético, baseado nos princípios do materialismo histórico. O método indica caminho, rumo, direção. Oliveira (2001) citando Chauí afirma que [...] “*methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa” (OLIVEIRA, 2001, p. 17). Segundo Oliveira, o método existe para ajudar a construir uma representação adequada das questões que se quer estudar.

O método dialético busca captar a totalidade em movimento na história, mediante uma conexão dialética recíproca e contraditória. “A sua concepção de história tem a pretensão de superar os limites dos relatos, dos fatos, dos acontecimentos singulares em que o indivíduo transforma-se no elemento fundante da análise” (CANESIN, 2001, p. 72). Nesse sentido, os fatos são elementos de uma totalidade histórica definida e não podem ser analisados isoladamente.

Para a realização deste estudo, como vistas a investigar questões concernentes à formação do pedagogo no Curso da Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, foi escolhida a

abordagem qualitativa de pesquisa, na qual a fonte direta dos dados é o ambiente natural, e o investigador é o instrumento principal que descreve os dados recolhidos, com o interesse mais voltado para o processo do que para resultados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Em artigo sobre pesquisa etnográfica discutido no Seminário das Licenciaturas da UCG (2005) Brzezinski e Silveira declaram que, entre os vários tipos de pesquisas de abordagem qualitativa, a pesquisa etnográfica vem sendo muito utilizada no Brasil pela área da Educação com mais regularidade, a partir dos anos 1990. A etnografia é a tentativa de descrição da cultura, na qual o pesquisador inserido no contexto se aproxima dos significados e compreensão dos participantes. No caso da educação, envolve o estudo cotidiano de uma instituição e de seus professores e estudantes.

Desta forma, entende-se que a compreensão do objeto deste estudo exige a adoção da abordagem qualitativa de tipo etnográfico.

1.2.1 A Etnografia em educação

Em seus estudos, Coulon (1995) destaca que existem na sociologia duas correntes que têm influenciado a abordagem qualitativa de pesquisa: o interacionismo simbólico e a etnometodologia. De acordo com o autor, ambas surgiram como uma nova forma de entender a Sociologia d Educação, em especial, o procedimento em pesquisa de campo. Considera que o termo etnometodologia não deve ser entendido como uma metodologia específica ou uma nova abordagem metodológica. Deve referir-se às análises do *modus vivendi* dos sujeitos como atores sociais ao desempenhar seus papéis no ambiente cultural. Para essa observação de pormenores é necessário o desenvolvimento de análise microssocial, que permita conhecer comportamentos micro em seguimentos sociais pequenos.

Como os autores anteriormente citados, Coulon (1995) também sinaliza que a pesquisa qualitativa de tipo etnográfico requer uma coleta de dados com dispositivos extremamente variados, entre tantos outros, a observação direta, a observação participante, as entrevistas, os estudos de documentos e de fotografias, a gravação em vídeo.

Em nosso país, diversos autores da área de Educação vêm se utilizando de etnografia para desenvolver seus estudos. Entre esses ressaltamos Lüdke (1986) e André (1986, 2003) que, em seus estudos iniciais, não apontavam a referência cultural como determinante na pesquisa etnográfica. Aprofundando seus estudos de 1995, André republica, em 2003, e procura deter-se na discussão sobre as origens antropológicas da etnografia e suas implicações

no uso dessa modalidade em pesquisas educacionais. Admite a autora que etimologicamente o termo significa descrição cultural. Admite ainda que o que ela vem realizando em suas investigações são “[...] estudos de tipo etnográfico”, portanto reconhece que se trata de “[...] uma adaptação da etnografia à educação [...]” (ANDRÉ, 2003, p. 28) e não o uso da etnografia em sentido *stricto sensu*. Ressalta, porém, que essa metodologia se vale dos mesmos procedimentos, técnicas e instrumentos da etnografia de uso corrente na área da Antropologia.

André (2003, p.20) assinala que o etnógrafo encontra-se “[...] diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”. Essa modalidade de pesquisa qualitativa é desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura, as diferentes culturas e a sociedade. Segundo André (2003) o interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura, e a preocupação dos estudiosos em educação é o processo educativo. Comprova-se, então, que o que tem sido feito pelos estudiosos em educação é, de fato, uma adaptação da etnografia para a área.

A utilização de estudos etnográficos na área da educação que envolve o estudo cotidiano de uma instituição da educação, de seus professores e estudantes solicita uma disciplina metódica do investigador para assegurar sua inserção no ambiente natural, bem como requer exaustão na coleta de dados.

O pesquisador precisa destinar sistematicamente horas diárias, por meses consecutivos, para tentar apreender a totalidade complexa e diversa, reunindo informações, pela técnica da observação direta e outros procedimentos. Essa apreensão dos dados em ambiente natural precisa ser feita considerando o conjunto institucional, tanto no que consiste à organização e a dinâmica escolar, quanto às práticas pedagógicas dos professores à medida que eles são os mediadores entre os conteúdos e o estudante, quanto às formas de gestão e de coordenação dos demais agentes educativos que convivem na instituição escolar.

Neste processo de pesquisa, o rigor, a atenção e a cautela do pesquisador precisam ser muito aguçados a fim de evitar enviesamento de informações e do seu significado, pois a investigação qualitativa privilegia “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16), razão pela qual “[...] é freqüente deixar que estereótipos tomem o lugar de uma verdadeira compreensão” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 284).

Esses autores afirmam que as técnicas que mais representam a investigação qualitativa na perspectiva acima descrita são a observação participante e a entrevista em profundidade.

Afirmam ainda que vários autores utilizam expressões diferentes para este tipo de pesquisa, entre elas a expressão etnográfica, que “[...] algumas vezes é utilizada como sinônimo da investigação qualitativa” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17).

Marli André em seus estudos sobre a etnografia define-a como “[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade” (ANDRÉ, 2003, p. 27) enquanto que os educadores fazem estudos etnográficos e não etnografia no sentido estrito.

Sintetizando as idéias de André (2003, p. 28-30), a pesquisa qualitativa pode ser considerada do tipo etnográfico em educação quando respeita as seguintes características:

1. Faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.
2. Existe interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. O pesquisador é o instrumento principal na coleta dos dados.
3. Há uma ênfase no processo, e não nos resultados finais.
4. Há uma preocupação com o significado, com a maneira própria que as pessoas vêem a si mesmas e o mundo que as cerca.
5. Envolve trabalho de campo, com aproximação do pesquisador em relação às pessoas, situações, locais e eventos, mantendo contato direto e prolongado.
6. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos.
7. Busca formular hipóteses, conceitos, abstrações, num plano de trabalho aberto e flexível.

É indispensável acrescentar a essas características que, por meio da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico e; em particular, estudos etnográficos sobre a formação de professores, os investigadores da educação devem desenvolver “[...] empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.287), assim como devem ter clareza de que esse procedimento metodológico deve promover mudanças, uma vez que a realidade estudada é construída por todos aqueles que interagem no ambiente educativo e vão construindo sua identidade profissional neste espaço pedagógico.

1.2.2 Estudo de caso etnográfico

Como um desdobramento dos estudos do tipo etnográfico encontram-se os estudos de caso que tem presença marcante na investigação qualitativa. Bogdan e Biklen citam Merriam (1988) quando buscam definir estudo de caso que “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento

específico” (1998, p 89). Tais autores esclarecem que o estudo de caso de uma organização incide “[...] sobre uma organização específica, ao longo de um período de tempo, relatando o seu desenvolvimento” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.90).

De acordo com André (2003, p.30) “[...] nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa”. Para a autora é preciso que a pesquisa, de fato, apresente as características de estudo etnográfico supracitadas.

André enfatiza que a decisão de fazer uso de um estudo de caso está diretamente ligada ao objeto de estudo. Quando um pesquisador “[...] quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal” (ANDRÉ, 2003, p.51).

Do mesmo modo Bogdan e Biklen (1994, p.94) alertam: “O investigador tem de definir o objecto do seu estudo; isto é, de que tipo de caso irá tratar?” André, valendo-se de idéias de diferentes autores, chega a seguinte síntese bastante esclarecedora. Por esta razão transcreve-se

[...] o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2003, p.52).

Buscando a proximidade com o natural, o estudo de caso etnográfico deve ser um retrato do objeto. Observa André que esse tipo de pesquisa torna-se válida e fidedigna à medida que apresente “[...] com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes” (ANDRÉ, 2003, p.56). Sendo assim, a compreensão construída pelo pesquisador não é a única ou a mais correta. Outros investigadores do mesmo objeto que partam de referenciais teóricos diferentes poderão alcançar outro resultado e compreender o objeto sob outra ótica.

O Estudo de caso proporciona uma visão ampla e integrada daquilo que se pretende estudar “[...] no entanto, o pesquisador necessita investir muito tempo e recursos, seja no trabalho de campo, seja na interpretação e no relato dos dados” (ANDRÉ, 2003, p.52). Um tempo longo no campo permite reavaliações e retomadas de questões, bem como o acompanhamento do processo.

André (2003, p. 41) ressalta que o estudo de caso etnográfico “[...] se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Enfatiza que é possível documentar o não documentado com os registros detalhados dos encontros e desencontros do dia a dia.

A entrada na realidade, na cultura a ser pesquisada requer cuidados especiais em um movimento que aparentemente parece contraditório. Para encharcar-se da realidade, o pesquisador precisa, de início, ser bem aceito no lócus a ser observado, a fim de assegurar uma convivência cotidiana com o ambiente e os sujeitos que o compõem, mas ao mesmo tempo, essa modalidade de pesquisa exige distanciamento em relação ao objeto de estudo, bem como a comprovação dos fatos mediante dados objetivos, passíveis de comprovação.

Para os autores Bogdan e Biklen, (1994, p.114). “[...] a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos”. Estes itens constituem técnicas básicas na reunião de dados de toda modalidade de pesquisa qualitativa.

A metodologia que mais se adequa ao objeto deste estudo, como já registrado, é a de estudo de caso etnográfico de uma organização, uma vez que este tipo de pesquisa qualitativa proporciona uma visão ampla e integrada daquilo que se pretende estudar, busca a proximidade com o natural, permite construir um retrato dinâmico da realidade observada e participada, conduzindo ao entendimento de como essa instituição vem formando profissional da educação chamado pedagogo.

O próximo item tratará especificamente de como foi a inserção no campo e detalhará os instrumentos de coleta utilizados na pesquisa.

1.2.3 A inserção no campo de pesquisa

Nessa pesquisa primeiramente fez-se uma revisão de literatura por meio de pesquisa bibliográfica, que deu suporte para as análises realizadas. Também foi feita a análise documental do currículo da FAE/BH/UEMG.

Para o desenvolvimento da investigação do tipo estudo de caso etnográfico foi necessária a inserção no campo de pesquisa entre os meses de março de 2004 a abril de 2005. Durante esse período além de se construir um retrato da instituição para um reconhecimento

do objeto a ser pesquisado, foram observadas as atividades desenvolvidas na instituição durante a permanência no campo de pesquisa.

O passeio pelo pátio e corredores permitiu que pudessem ser observados os painéis de avisos, as conversas dos alunos, momentos de orientação de monografia entre professores e alunos, exposições e manifestações.

Entre as atividades observadas *in loco* destacam-se: reuniões de colegiado, reuniões de departamento, reunião de planejamento e reuniões da comissão de currículo; atividades especiais como conferências, palestras, mesas redondas e saraus; atividades acadêmicas como as semanas científicas (no final do primeiro e segundo semestres de 2004), aulas comuns e integradas, atividades de integração pedagógica e acompanhamento de estágios.

Uma participação mais ativa ocorreu durante a organização, o evento e a avaliação do Fórum Nacional de Pedagogia, que tinha a sua secretaria e coordenação instaladas na FaE/CBH/UEMG. A coordenação da organização dos mini-cursos e o contato direto com as coordenadoras do Fórum, permitiu que houvesse uma proximidade maior entre pesquisador e objeto pesquisado.

Para tanto foi observada a advertência de Bogdan e Biklen que “[...] é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (1994, p. 125), mantendo discrição, neutralidade, e ao mesmo tempo aproximação e solidariedade com o grupo.

Esse cuidado também foi observado quando, nos meses de agosto a dezembro de 2004, realizou-se o acompanhamento de todas as atividades realizadas em uma turma do VIII Núcleo Formativo¹ do turno noturno. Tal Núcleo tem como ênfase a Gestão Educacional e a Docência e dele participam quatro professores e trinta e cinco alunos. A escolha da turma de formandos se deu porque no final do curso os alunos possuem uma vivência maior na instituição, podendo responder com mais precisão sobre a sua formação.

Todo esse envolvimento no campo de pesquisa e as idas cotidianas a ele, permitiram que houvesse facilidade de acesso dentro do campus. Muitos funcionários, professores e alunos que não sabiam da pesquisa, tomavam a pesquisadora como parte integrante da instituição. Não sabiam se era aluna ou professora, mas a sensação de fazer parte do grupo era presente.

¹ Núcleo Temático Formativo é expressão utilizada na proposta de formação do pedagogo da FaE/CBH/UEMG em substituição aos denominados períodos de curso tradicionalmente componentes das estruturas curriculares que permitem matrícula por disciplinas, por créditos ou por períodos.

Durante o processo de pesquisa foram utilizados como instrumentos principais a observação e participação no campo de pesquisa, entrevistas coletivas e individuais, observando as orientações de Bogdan e Biklen (1994) que afirmam que a entrevista consiste em uma conversa informal e “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p. 134).

As entrevistas coletivas² foram realizadas com todos os 132 alunos formandos no segundo semestre de 2004, sendo que destes, apenas 58 responderam todas as questões. Observa-se que houve representação de todos os turnos, respectivamente: manhã 14 alunos (40%), tarde 16 alunos (80%) e noite 28 alunos (37%).

Nesta pesquisa, a entrevista individual³ foi realizada com uma mostra de dezessete sujeitos, quais sejam: três gestores, seis professores e oito alunos do VIII NF. O número de alunos representa 23% dos formandos da turma observada *in loco*. Três professores representam 75% do total de professores dessa turma, dois professores representam os professores efetivos participantes e presentes durante a elaboração da proposta curricular e um professor representa os orientadores de monografia, sendo estes professores 5% do total de professores da FaE. O número de gestores entrevistados representa o total atuante da instituição (100%).

1.2.4 As categorias de análise

Realizando esse estudo de acordo com os princípios do materialismo histórico, fez-se necessária a identificação de categorias de análise que emergiram dos dados coletados na pesquisa etnográfica realizada na FaE/CBH/UEMG.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as categorias constituem-se um meio de classificar os dados descritivos que foram recolhidos. Os autores comparam a organização dos dados com a organização de brinquedos, por cor ou por fabricantes, de acordo com determinados esquemas de codificação. Os autores afirmam que “[...] determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 221).

Para a definição das categorias foi seguido o “[...] modelo aberto, em que as categorias não são fixadas no início, mas tomam forma no curso da própria análise” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 219). O pouco conhecimento do objeto não permitiu que as categorias

² O roteiro da entrevista coletiva encontra-se no anexo 1 deste trabalho.

³ Os roteiros das entrevistas individuais encontram-se no anexo 2 deste trabalho.

fossem fixadas desde o início, mas a partir da convivência no campo e da interação com os participantes do processo, foram surgindo um primeiro conjunto de categorias que foram tomando a sua forma final a partir da identificação do que mais contemplaria o conhecimento do objeto a ser pesquisado. A documentação existente, a observação direta, bem como as entrevistas realizadas constituíram-se conteúdos básicos para a categorização. Dos discursos e fontes foram retirados os dados que foram remanejados e modificados de acordo com uma reflexão crítica de pertinência ou não aos interesses da pesquisa.

Desta forma, realizou-se um recorte dos conteúdos construindo uma matriz analítica na qual emergiram as seguintes categorias de análise:

- a) integração docência e gestão dos processos educativos: identidade profissional do pedagogo;
- b) as práticas pedagógicas de formação rumo à interdisciplinaridade;
- c) o currículo como construção permanente de práticas.

Essas categorias foram escolhidas porque atendem as características do conjunto de categorias indicado por Laville e Dionne (1999, p. 223). Baseando-se nos autores, são aqui sintetizadas as características fundamentais das categorias:

- Pertinentes;
- Tão exaustivas quanto possível, para englobar o máximo de conteúdos;
- Não demasiado numerosas, pois que a finalidade perseguida é reduzir os dados;
- Precisas, de maneira que se saiba claramente onde colocar as unidades de conteúdo;
- Mutuamente exclusivas, com um elemento de conteúdo encontrado em uma só categoria.

A utilização dessa metodologia proporcionou o conhecimento, com detalhes do currículo da FAE/BH/UEMG, bem como possibilitou retratar o dinamismo da práxis educativa de forma muito próxima do seu acontecer natural, sintetizando os componentes do perfil construído a partir das ações pedagógicas do corpo docente, discente e administrativo.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DA ESCOLA NORMAL À PEDAGOGIA

Há que virar pelo avesso a nossa filosofia da educação. A escola primária tem de ser a mais importante escola do Brasil, depois a escola média, e depois a escola superior.

Anísio Teixeira (1960, p.69)

A história da educação brasileira mostra-nos que os anos iniciais de escolarização e conseqüentemente a formação do professor para atuar nesse nível de ensino preocuparam e têm preocupado educadores brasileiros comprometidos com a qualidade de ensino. A afirmação de Anísio Teixeira, em epígrafe deste capítulo, revela uma preocupação com os anos iniciais da escolarização. A qualidade da escola inicial está diretamente ligada à qualidade da formação dos profissionais que atuarão nela, ou seja, a formação de professores para esse nível de ensino tem importância fundamental na construção de sujeitos autônomos em relação ao saber.

Marcada por um trajeto histórico de mudanças e ao mesmo tempo de continuidade, muitas questões sobre esse assunto ficam sem ser respondidas e sem alternativas. Para os anos da escolarização inicial, as primeiras séries do ensino fundamental e a educação infantil, a formação de professores tem como referência a Escola Normal, que durante 170 anos (1835 a 2005) é o locus formador ocupando lugar de destaque na história da educação brasileira. A própria legislação atual⁴ que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal é prova evidente de sua permanência privilegiada na área de formação para a Educação Básica.

O curso de Pedagogia em seu início formava técnicos de ensino que atuavam no sistema de ensino e como mais um ano de didática preparava professores para o Curso Normal. Tendo por fundamento o pressuposto de “quem pode o mais pode o menos” (BRZEZINSKI, 2002, p. 45) o formado na pedagogia também exercia a função de professor

⁴ Resolução nº. 1, de 20 de agosto de 2003, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, baseada na Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995 e no Parecer CNE/CEB 03/2003, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, Cristovam Buarque, em 31 de julho de 2003.

primário. No entanto do currículo do curso de pedagogia não contemplava o conteúdo do curso primário. Esse caráter estabelecido pelo padrão federal trouxe problemas para a própria caracterização do curso e conseqüentemente uma ausência de identidade do profissional formado por ele.

Na tentativa de conhecer melhor a formação de profissionais da educação no Brasil, neste capítulo, apresenta-se um histórico da Escola Normal e também do Curso de Pedagogia, tentando compreender suas raízes e os caminhos difíceis pelos quais quase foram extintos.

2.1 A ESCOLA NORMAL

2.1.1 Evolução histórica e a missão da instituição formadora

Logo após a Independência do Brasil, nas discussões que precederam a Constituição de 1823, idéias liberais preocupadas com a igualdade de direitos defendiam a escolarização para todos. De acordo com Brzezinski (1987, p.28), neste momento, há um prenúncio de mudança de orientação na política educacional “[...] A Constituição Outorgada de 25 de março de 1824, em seu art. 179, alínea 32, prescreve a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Esse foi o princípio inspirador do sistema nacional de ensino que parecia esboçar-se”. Trata-se sim de um primeiro esboço porque, na realidade, pouquíssimas escolas foram criadas, problemas de ordem econômica, políticas e técnicas impediram que a lei fosse aplicada e o sistema de ensino público fosse efetivado.

Um dos problemas que dificultava a criação de escolas públicas era a falta de professores. Brzezinski (1987) descreve que, na tentativa de suprir essa falta, foi usado o sistema de “ensino mútuo”, baseado no método Lancaster, desenvolvido na Inglaterra, o que facultava a um aluno treinado e adiantado (decurião) ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a vigilância de um inspetor. Assim, um único professor era responsável pela transmissão de conhecimentos para muitos alunos. Esse sistema foi utilizado em âmbito nacional com prescrição na Lei de 15 de outubro de 1827, art. 10, que previa a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas e lugarejos mais populosos, para todos os cidadãos na forma de ensino mútuo.

A autora denuncia que embora o conteúdo da lei mostrasse uma preocupação com a formação de professores, “[...] o Estado disso logo se desobrigava, pois, no seu artigo 5º, se lê o seguinte: e os professores que não tiverem a necessária instrução desse ensino irão instruir-se em curto prazo e a custa de seus ordenados” (BRZEZINSKI, 1987, p. 29). É interessante

que o dia 15 de outubro, dia do professor, é marcado justamente por essa lei que previa a socialização do conhecimento a todos os cidadãos e que instituiu também a instrução dos professores a ser paga por eles.

A metodologia alternativa configurada pelo método de ensino mútuo não durou muito porque, em 1834, o Ato Adicional à Constituição, art. 10, item 2, dispôs que as províncias teriam o encargo de legislar sobre a instrução pública, primária e secundária, deixando o ensino superior destinado às elites, a cargo do Estado.

Para Brzezinski (1987, p. 31) “[...] muitos males da Educação Brasileira repousam nesta atitude do Governo. As províncias não apresentavam as mínimas condições econômicas e sociais para organizar-se e pouco puderam realizar em favor da instrução pública nos níveis primário e secundário”. Situação semelhante ocorreu em muitos estados da federação e municípios que vêm tendo inúmeras dificuldades para assumir esses níveis de ensino (fundamental-município, médio-estado).

É importante notar que ao ensino primário estava integrada a formação de professores. Os cursos superiores existentes na época, sob a tutela do Estado, não incluíam essa formação. A cargo do Estado ficaram os cursos de Medicina, Direito e outros que viessem ser criados. A formação de professores para início da escolarização, desde essa época era secundária, o que trouxe impactos até hoje em relação à identidade dos profissionais da educação. Sendo assim, da mesma forma que as províncias pouco puderam realizar em relação à instrução pública nos níveis primário e secundário, a formação de professores também estava sujeita às mesmas limitações.

Destinada às províncias a formação de professores institucionalizada surge em Niterói, em 1835, uma Escola Normal, a primeira do Brasil. Em 1836, é criada a Escola Normal na Bahia e no Pará em 1939. Em São Paulo, a Escola Normal foi criada em 1846.

Em Minas Gerais, a Lei n.13 de 28 de março de 1835 cria uma Escola Normal na capital mineira, Ouro Preto. Havia uma preocupação em habilitar professores em um método capaz de levar instrução a um maior número da população em menos tempo, com menos custos para a Província. No entanto, somente cinco anos mais tarde, em 5 de agosto de 1840, é que a Escola Normal foi estabelecida. Foi interrompida em 1842 e novamente estabelecida em 1846. Interrompida novamente em 1852, foi restabelecida definitivamente em 1871 (GOUVEIA e ROSA, 2000). A reabertura da Escola Normal de Ouro Preto foi marcada pela consciência da importância de uma escola específica para a formação de professores, a sua existência não foi questionada. No entanto, a Escola Normal mineira sofreu severas críticas

em relação à capacitação dos professores, à ineficácia do ensino, bem como eram questionados a duração dos cursos e a idade dos professores que ali ingressavam.

Esse movimento de abertura e encerramento das atividades do ensino normal por falta de condições de toda ordem ocorreu em todas as capitais brasileiras que criavam a escola normal. Isso provocou uma inconstância na existência das escolas criadas. Fechavam-se e abriam escolas, as mesmas escolas. No município da Corte, a Escola Normal foi criada somente em 1880, como resultado da Reforma Leôncio de Carvalho de 1879.

A respeito da Reforma Leôncio de Carvalho Kulesza afirma que ela

[...] exprime institucionalmente os anseios de renovação educacional concomitantes aos movimentos políticos e econômicos em busca de uma nova ordem social para a nação brasileira, que se intensificaram no início daquela década e que desembocaram na abolição da escravatura e na constituição de um governo republicano no final da década seguinte (KULESZA 1998, p. 63).

Essa reforma era restrita ao município da Corte, mas influenciava e estimulava a criação de escolas em todo território Nacional, que a partir daí tinham as diretrizes da Escola Normal do Rio de Janeiro como referência.

Muitas Escolas Normais nasceram acopladas aos Liceus, colégios de nível secundário que preparavam os alunos para o ingresso no curso superior. As províncias que não dispunham de prédio e professores utilizavam a mesma estrutura física dos Liceus, os mesmos professores, usando a estratégia de anexar uma Cadeira⁵ de Pedagogia no currículo.

Em 1881, a Carta-Circular nº4.465 reconhecia que só por meio das Escolas Normais seria possível conseguir pessoal capacitado para desempenhar a função do magistério. Essa carta estimulava as províncias a criá-las com auxílio financeiro do poder central.

Tal estímulo impulsionou o aumento de Escolas Normais em todo país. Kulesza (1998, p. 64) afirma que “[...] o número de Escolas Normais em funcionamento no Brasil passou de quatro em 1867, para vinte e duas em 1883, comprovando a eficácia das iniciativas do poder central”. Em Minas o número de Escolas Normais passou de duas em 1872, localizadas em Ouro Preto e Campanha, para nove em 1884 (GOUVEIA e ROSA, 2000, p. 23).

Constata-se, contudo, que mesmo antes da criação da primeira Escola Normal (1835) havia uma preocupação com a formação do professor. A busca por métodos estrangeiros, como o método do ensino mútuo e as muitas críticas a professores mal preparados confirmam

⁵ Expressão da época para nominar um grupo de disciplinas. As matérias se agrupavam em uma cadeira única regida por um único professor.

essa preocupação. Exames de seleção para professores foram estabelecidos na Lei de 15/10/1827.

No caso de Minas, especificamente, Gouveia e Rosa (2000, p. 24) afirmam que “o principal objetivo da Escola Normal de Ouro Preto, ao longo do século XIX, era formar o que estamos chamando de modelo ideal de professor”. O modelo ideal para os dirigentes mineiros era pautado no sacerdócio, ou seja, abnegação e sólida formação religiosa. O domínio de saberes pedagógicos estava diretamente combinado com a moralidade. “[...] No processo de contratação do professorado era exigida, além da demonstração de desempenho nos conteúdos propriamente escolares, a apresentação de documentação que atestasse suas qualidades morais para o exercício da docência” (GOUVEIA e ROSA, 2000, p. 25). Havia também a necessidade de pagamento de uma taxa, o que concorria para uma seleção econômica dos candidatos e conseqüentemente a exclusão de pessoas das camadas mais pobres.

Observa-se que havia uma preocupação em habilitar professores em métodos modernos rompendo com o método individual de ensino. Preocupação voltada para atender um maior número de alunos por um mesmo professor. A Escola Normal em Minas passa a utilizar o método misto “[...] composto pelo que de melhor havia nos métodos individual, simultâneo e mútuo” (GOUVEIA e ROSA, 2000, p. 27).

A preocupação com a formação e o recrutamento de candidatos à carreira docente mudaram. No início, os conteúdos não ultrapassavam o ler, escrever, contar e a caligrafia. Essa letra específica para a função. Na segunda metade do século XIX, a caligrafia não é mais referida nas provas, e a posse dos saberes científicos são reforçados mostrando dois lados distintos na formação docente.

Verifica-se, por um lado, a afirmação da necessidade de qualificação docente na direção de uma maior profissionalização do magistério. Por outro, a desqualificação dos saberes acumulados pelo professor e a perda de sua autonomia, à medida que este é avaliado em conteúdos anteriormente inexistentes na grade curricular (GOUVEIA e ROSA, 2000, p. 28).

Embora houvesse essa preocupação com a formação dos professores havia também uma omissão por parte do Estado em assumir essa profissionalização. Faltava uma política funcional e própria em relação à formação de professores, bem como faltava interesse de alunos em freqüentar os cursos devido a pouca valorização da profissão professor e dos baixos salários. Outro fator que diminuía a procura pela Escola Normal era a permissão dada pelo Estado de ser professor primário⁶ sem ser formado.

⁶ Expressão utilizada até o advento da Lei 5.692/71 que passou a denominá-lo de professor das séries iniciais do 1º Grau.

O Liceu era uma escola secundária destinada às elites masculinas. Para os homens era melhor completar os estudos no Liceu para prosseguir os estudos superiores. Desta forma, o número de homens interessados em estudar na Escola Normal era mínimo, o que tornou o professor primário uma profissão tipicamente feminina.

A propósito da profissão de “professor primário” exclusiva do sexo feminino Brzezinski assim se manifesta:

O magistério primário, ao longo dos anos, foi caracterizando-se como uma atividade profissional própria da mulher. Isto facilitou a sua pseudoprofissionalização, porque o local de trabalho – a escola – foi considerado um prolongamento do domicílio e o tipo de trabalho facultava a fusão das responsabilidades domésticas às de professora (BRZEZINSKI, 1987, p.43).

Como a Escola Normal preparava as jovens para serem mestras, esposas e mães ao mesmo tempo, tornou-se tradição que as filhas das famílias ricas cursassem a Escola Normal. O intuito era de prepará-las para serem esposas e mães. “[...] Somente parcela das mulheres que não conseguissem, porventura, se casar, é que seriam professoras – profissão digna, socialmente falando, que requeria vocação, abnegação e carinho para trabalhar com as crianças” (PIMENTA, 1992, p. 101).

Em Minas Gerais, a mulher representava um elemento moralizador da sociedade para a disciplinarização do povo e, por esse motivo, era convocada para a instrução pública. Essa idéia foi amplamente disseminada no discurso oficial passando a docência do ensino fundamental a ser uma função de atuação quase que exclusiva das mulheres.

A institucionalização da Escola Normal no Brasil como formadora de professores foi marcada de idas e vindas: abertura e fechamento de instituições, momentos de centralização e descentralização, problemas de ordem econômica, políticas e sociais das províncias e mais tarde dos estados da Federação. Estas idas e vindas trouxeram conseqüências principalmente em relação a pouca valorização do magistério e a falta de um comprometimento estatal com questões ligadas à qualidade de ensino.

Finda-se o período do Brasil Império e inicia-se a República com os mesmos problemas. Somente na década de 1920, educadores a organizarem-se em movimentos orientados, em especial, pela ideologia da Escola Nova, inspirados em John Dewey e Anísio Teixeira, para pressionar a União a realizar mudanças em relação à formação de professores. Algumas delas serão tratadas no próximo item.

2.1.2 As mudanças e o momento de transição

Após a Proclamação da República, a Constituição de 24 de fevereiro de 1891 atribuía aos Estados a competência para organizar os seus sistemas de ensino. Mais uma vez, o princípio da descentralização do ensino inadequadamente aplicado afetou o ensino primário e a formação de professores no Ensino Normal. Esses ficaram condicionados a recursos financeiros e culturais dos estados da Federação. O início do período republicano foi marcado por um momento de crescimento intelectual e ideológico que levava a população a acreditar na possibilidade de construir uma nação moderna.

Nesse movimento de reconstrução da nação brasileira, o pensamento liberal acreditava que a educação resolveria os problemas nacionais. No entanto, nos primeiros anos do século XX, há um silêncio, com respeito às questões educacionais com quase estagnação do ensino na maioria dos estados. O monopólio do poder pelas oligarquias agrárias incentivava um estilo de vida rural, marcado pelo coronelismo das elites dominantes. O ensino era centrado na figura do professor como transmissor de conhecimento, sem relação alguma com a aprendizagem dos alunos, o que acentuava cada vez mais a diferença intelectual da elite e o povo.

Em Minas Gerais, esse período pós-proclamação da República (1889) foi marcado por reformas importantes na área educacional. Em 1892, a Lei n. 41, de 3 de agosto, instala uma nova organização da instrução pública com a Reforma Afonso Pena. Essa reforma teve uma preocupação especial com a formação de professores primários e a elevação do nível das escolas de formação desse professor, com intuito de formar bons professores em modernos processos pedagógicos e científicos. Essa reforma foi essencialmente descentralizadora e criou um órgão técnico para estudar métodos e processos de ensino. Os diretores e vice-diretores das escolas normais tinham liberdade de ação, e o programa era adaptado à localização. Em cada escola, foi criada uma escola primária anexa para que houvesse a prática profissional.

Em 1901, o governo de Francisco Salles também caracterizou-se por decretos que afetavam o ensino, como a institucionalização de cadeiras para a Escola Normal e a uniformização de programas em todas as Escolas Normais (em 1906). Mourão afirma que esses programas “[...] eram de grau bastante elevado para a finalidade de formação de professores primários, que deveriam necessariamente ter um preparo bem acima das exigências do currículo elementar a ser dado para os alunos” (MOURÃO, 1962, P. 87).

Quando João Pinheiro assumiu a presidência do Estado de Minas Gerais em 1906 introduziu uma modificação substancial no ensino por meio da Lei nº. 439 de 28 de setembro, que autorizava a reformulação do ensino primário, normal e superior. Instituiu os grupos escolares e criou a “Escola Normal Modelo” da capital, que, segundo a Lei, poderia anexar a esta um curso superior. A Escola Normal da capital era exclusivamente para o sexo feminino. No entanto, de acordo com Mourão, este curso era muito mais simples do que o da reforma Afonso Pena. A prática pedagógica deveria ser feita nos grupos escolares. Nesta época, acreditava-se que do professor dependeria o êxito das reformas educacionais, por esse motivo, havia uma política de controle docente por meio de um sistema de inspeção.

Essas reformas em Minas Gerais mostram que, neste Estado, após a proclamação da República, a preocupação com a precariedade do ensino resultou em políticas de instrução pública e projetos educacionais.

Nagle (1990, p.262) afirma que, a partir de 1915, desenvolveu-se “[...] uma ampla campanha e uma multiplicidade de realizações configurando um novo momento significativo: o do entusiasmo pela educação”. Segundo ele, o movimento era defendido pelos republicanos desiludidos com a República existente, voltado para a escola primária, na educação do povo. Ghiraldelli afirma que:

[...] as elites intelectuais imbuídas de um fervor nacionalista constatavam horrorizadas que 85% da população era analfabeta, e que a República, depois de 20 anos de vigência, pouco havia feito em matéria de educação no sentido de transformar o súdito em cidadão (Ghiraldelli 1987, p. 29).

Após a Primeira Guerra Mundial, as mudanças ocorridas nos setores econômico, social e político, com o crescimento da industrialização e da urbanização influenciaram a educação, “[...] houve um redimensionamento dos problemas educacionais ocasionado por influências dos novos ideais pedagógicos, assentados no ideário liberal” (BRZEZINSKI, 1987, p. 51). As condições de vida e do trabalho mudaram, uma vez que a guerra dificultou as importações, aparecendo assim, a indústria e com ela a burguesia e o proletariado urbano. Nesse contexto de mudanças, “se passou a acreditar na educação como fator de reconstrução social, para acompanhar o desenvolvimento urbano-industrial” (BRZEZINSKI, 1987, p. 52).

O entusiasmo pela educação defendia a alfabetização como instrumento político de abertura de espaço para ascensão ao poder da burguesia e das camadas médias que professavam um credo nacionalista. Na perspectiva dos intelectuais, a instauração do progresso da nação dependeria do aumento do número das escolas e da mudança da escola

existente. Desta forma, chegar às condições para o exercício da cidadania, um ensino completo, de base científica com vistas à formação de um cidadão. Na época, surge o projeto educacional da Escola Nova, em vigor em países da Europa e principalmente nos Estados Unidos. Seus adeptos procuravam substituir o modelo tradicional de ensino. O *entusiasmo pela educação* e a crença de que a ampliação do número de escolas e alunos resolveria os problemas da nação foi acrescido do *otimismo pedagógico*⁷ com as idéias da Escola Nova, com a proposta de novos modelos pedagógicos.

Neste contexto de entusiasmo pela educação, as reformas e as mudanças eram inevitáveis. As idéias da Escola Nova começaram a ser divulgadas primeiramente pela publicação de livros e conquistou muitos seguidores. Várias reformas nos estados passaram a acontecer como resultado de esforços pessoais de educadores.

O ano de 1917 é o marco inicial das reformas, com Afrânio Peixoto, ocupando o cargo de Diretor da Instrução no Distrito Federal. Outras se sucederam; em São Paulo com Sampaio Dória e depois com Fernando Azevedo; na Bahia com Anísio Teixeira; em Pernambuco com Carneiro Leão; outra no Distrito Federal com Fernando Azevedo; em Minas Gerais com Francisco Campos e Mário Casassanta; em Santa Catarina com Luis Trindade; no Paraná com Lysímaco da Costa; no Rio Grande do Sul com Coelho de Souza; e em Goiás com José Gumercindo Marques Otéro (BRZEZINSKI, 1987, p. 55).

Existiam no país diversos tipos de Escola Normal. Escolas Normais Secundárias, Escolas Normais Elementares e Cursos Normais Rurais. Atesta-se assim, a existência de uma diferenciação no curso de formação de professores. Segundo Tanuri:

[...] essa diferenciação de cursos acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte dos estados brasileiros, possibilitando, por um lado, certa expansão de escolas normais de nível menos elevado, mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário (TANURI, 2000, p. 71).

A diversidade era presente num mesmo Estado. Em Minas Gerais, as escolas Normais Regionais localizavam-se fora da capital e não seguiam o mesmo currículo da Escola Normal de Belo Horizonte. Sendo assim, em 21 de fevereiro de 1916, o Secretário do Interior de Minas, Sr. Américo Ferreira Lopes mostrou a necessidade de unificação das escolas normais no Estado. O decreto n. 4.524 em seu 2º artigo definia que todas as escolas normais tivessem

⁷ Expressões de Nagle (1990)

como modelo a Escola Normal da capital, incluindo normas administrativas, horários, processos de ensino, escrituração e regimento interno (MOURÃO. 1962).

Mourão atesta que o ano de 1925 foi marcado por grandes realizações em matéria de instrução pública em Minas Gerais, principalmente pelo Decreto n. 6.831 de 20 de março de 1925, que estabelecia o regulamento do Ensino nas Escolas Normais. O regulamento previa o desenvolvimento deste ensino em dois cursos: a) fundamental, que com dois anos de duração prepararia os candidatos para o curso normal b) o normal, com duração de quatro anos, que daria o direito de investidura no magistério público. Esse Regulamento apresentava a possibilidade da criação de uma Escola Normal Superior na capital, destinada ao aperfeiçoamento literário dos normalistas, com a duração de dois anos.

Em 1926, o governo de Minas “[...] pretendeu fazer da educação primária em Minas seu mais importante instrumento de formação e socialização das futuras gerações (PRATES, 2000, p. 70)”. Francisco Campos, responsável pela educação no Estado, questionava a escola tradicional e concebia uma nova forma de tratamento dado à criança, nas técnicas e métodos de ensino. Segundo Prates, Francisco Campos ampliou o número de escolas primárias, reformou o seu programa e investiu no preparo do professorado.

Em 1927, ele enviou um grupo de cinco professoras mineiras para estudo na Universidade de Colúmbia, em New York, EEUU, a mais importante universidade americana voltada para o movimento da Escola Nova onde lecionavam elementos do peso de John Dewey. Em 1928, Francisco Campos reformulou o Ensino Normal e enviou à Europa seu irmão, Alberto Álvares, com a incumbência de congregar e de lá trazer, para lecionar em Minas por curto período de tempo, um grupo de personalidades de renome na área educacional. Em fevereiro de 1929, com o retorno das professoras que haviam ido estudar nos EEUU e a chegada dos membros da “comissão européia”, Francisco Campos criou o Curso Normal Pós-Médio ao qual foi dado o nome de Escola de Aperfeiçoamento (PRATES, 2000, p. 71).

Os diplomados da Escola de Aperfeiçoamento exerceriam as funções de professores das escolas normais e também diretores, assistentes técnicos e coordenadores que deveriam difundir as novas idéias e técnicas de ensino por todo Estado de Minas Gerais. A Escola de Aperfeiçoamento pretendia criar uma elite de ensino capaz de provocar transformações no ensino de Minas Gerais.

De forma geral, no Brasil, a preocupação com a formação de professores acontecia visto que havia falta destes para a ampliação de vagas para o ensino primário.

As reformas que aconteceram nos estados serviram de base para as que surgiram a partir de 1930. Os educadores que estavam empenhados em seus estados sentiram a necessidade de criar uma associação que os reunisse a fim de que as idéias pudessem ser

socializadas em todos os estados da Federação. É fundada, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que, a partir de 1927, passa a realizar Conferências Nacionais de Educação. Após o IV Encontro da ABE, o grupo de liberais expressaram as suas idéias divulgando o ideário veiculado no manifesto. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova influenciou as atitudes do novo governo após a Revolução de 1930 (ROMANELLI, 2002).

Em 1930, é criado pelo Governo Provisório, em uma de suas primeiras medidas, o Ministério da Educação e da Saúde Pública, tendo como Ministro Francisco Campos, que realizou a primeira reforma imposta para todo o território nacional. Nessa época, a educação no país não era organizada em um sistema nacional. A caminho da organização de um sistema, a reforma contemplou a organização do ensino secundário, do ensino comercial e o ensino superior. A escola primária e o ensino Normal não fizeram parte da reforma. É notório que a reforma preocupava-se com o ensino das elites.

A reforma Francisco Campos, mesmo sendo parcial e nitidamente favorável à instrução das elites, foi um grande impulso para a organização da educação em nível Nacional. Pimenta afirma que “[...] embora não tenha legislado sobre todos os graus de ensino, a Reforma Francisco Campos foi uma das expressões da tendência nacionalista que marcou o Governo Getúlio Vargas, no nível da organização política” (PIMENTA, 1992, p.31).

O Movimento renovador que vinha sendo promovido pelos educadores empenhados em tornar as mudanças educacionais nacionais levou-os à elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), como já foi afirmado elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, assim apresenta a nova escola:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção contra as tendências exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é actividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do proprio individuo (MANIFESTO, 1932, p.54).

Além de uma nova concepção de escola, os Pioneiros da Educação travaram lutas políticas em torno de questões cruciais, como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a co-educação e também para a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Segundo Romanelli, as lutas ideológicas entre o movimento renovador e a escola tradicional, “[...] tiveram conseqüências práticas na elaboração do texto das Constituições de 1934 e 1937” (ROMANELLI, 2002, p. 151).

O conteúdo de muitos artigos da Constituição de 1934, como fixação do Plano Nacional de Educação, gratuidade e obrigatoriedade de ensino, saiu das idéias contidas no

Manifesto. A Constituição de 1937, no entanto, não foi tão precisa em relação à educação e não deu a ênfase necessária no dever do Estado para com a educação, deixando a ação como facultativa, ou supletiva.

O Novo Estado preocupava-se com a alfabetização, mas como forma quantitativa de expansão, para as massas, que segundo Brzezinski (1987) era própria do estilo populista. Com relação à formação profissional, a legislação inclui ofícios limitados às classes trabalhadoras, promovendo a desigualdade social com o acesso ao ensino superior restrito às elites.

Em 1942, o então ministro Gustavo Capanema instituiu uma reforma integral do ensino, abrangendo do primário ao secundário. As reformas foram chamadas de Leis Orgânicas, que assim se sucederam:

1942 – Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário

1943 – Leis Orgânicas do Ensino Comercial

1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário, Normal e Agrícola.

Com relação à Escola Normal, a sua Lei Orgânica tinha como finalidade: “[...] prover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância” (PIMENTA, 1992, p.99). Com esse fim foram estruturadas três modalidades: o Curso de Regentes (1º Ciclo – nível ginásial), a Escola Normal (2º Ciclo – nível secundário), e o Instituto de Educação que incluía cursos anteriormente citados e habilitava administradores escolares e outros especialistas. Estes institutos possuíam também anexo a eles uma Escola Primária e um Jardim de Infância. No currículo do 1º ciclo predominavam as matérias de cultura geral, com pouca ênfase nas disciplinas de formação especial, já o Curso Normal no 2º ciclo possuía disciplinas mais profissionalizantes. A Lei Orgânica limitava a idade dos alunos, que não poderiam ter mais de 25 anos, sendo assim, a escola de regentes não poderia capacitar professores que já estivessem na ativa.

Segundo Brzezinski (1987, p. 95), a instituição da Lei Orgânica para o Ensino Normal, estabelecendo os mesmos princípios para todo país, tanto na programação, nos conteúdos, nos métodos e até mesmo nas minúcias relativas ao sistema de ensino, chega “[...] ao máximo de centralização subordinando os estados e eliminando toda e qualquer autonomia dos educadores”. Outro fator importante é que a falta de flexibilidade e os exames rígidos também estavam presentes na prática dos professores do Ensino Normal.

Nesta perspectiva elitista, o alunado que possuía boa condição sócio-econômico-cultural era dotado de pré-requisitos e possuía estrutura familiar que facilitava o domínio da

ádua tarefa de ensinar era bem sucedido e “[...] aqueles que não conseguissem aprender iam sendo naturalmente excluídos da escola” (PIMENTA, 1992, p. 101).

A Lei Orgânica não trouxe muitas inovações para a Escola Normal, mas padronizou o ensino como já foi registrado e continuou com a precariedade na formação do professor para o início da escolarização, particularmente pela pouca qualidade do Curso de Regentes.

A queda do Estado Novo em 1945 deu início a um novo momento de democratização no país e fez com que o movimento popular no Brasil crescesse. A Nova Carta Constitucional (1946) retomava aspectos da Carta de 1934 atribuindo aos estados e ao Distrito Federal a competência de organizar os seus sistemas de ensino baseados nas Diretrizes da União. Assim, foi constituída pelo Ministro Clemente Mariani, uma comissão encarregada de propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação nacional. Essa comissão foi presidida por Lourenço Filho, que deveria conduzir mais uma reforma educacional na Nação.

Os debates em torno da reforma de ensino, segundo Romanelli (2002,), tiveram dois períodos: um primeiro que vai da apresentação do primeiro anteprojeto em 1948 até 1958 e um segundo momento até a votação da lei em 1961. O primeiro momento foi marcado por discussões em torno da centralização e descentralização do ensino, e o segundo momento passou a ter como questão central a “liberdade de ensino”. Inicia-se assim a polêmica entre o público e o privado, fortalecendo a ascensão do movimento em Defesa da Escola Pública. Em 1959, esse movimento culminou em um segundo Manifesto dos Educadores, redigido novamente por Fernando Azevedo e assinado por 189 pessoas, entre esses, educadores, intelectuais e estudantes.

Segundo Brzezinski (1997, p. 122), a euforia democrática ocasionada pelo final da Guerra, da ditadura e influenciada pelos princípios norteadores da Carta de 1946, “[...] impôs soluções imediatas para, pelo menos, duas questões: a expansão quantitativa da rede física primária e a ampliação das condições de preparo do professor primário”. O crescimento do número de matrículas no Ensino Normal passou de 27.148, em 1945, para 90.727, em 1960, e, em 1970, chegou a 347.873 alunos matriculados na Escola Normal (BRZEZINSKI, 1987, p. 123).

A ampliação de vagas na Escola Normal se deu sobretudo com a criação dessa na rede privada. Em 1951, das 546 Escolas Normais existentes no país somente 168 eram públicas estaduais e 258 concentravam-se em dois estados, São Paulo e Minas Gerais. (TANURI, 2000, p. 77). Nesta época, foram criados cursos normais noturnos, e a classe média começou a ter acesso às Escolas Normais, principalmente nas particulares.

A euforia desenvolvimentista almejava uma escola moderna, com ensino diferente do tradicional. As idéias da Escola Nova ainda estavam presentes e havia uma preocupação com a metodologia de ensino. Foi criado, em 1957, um Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) que tinha por objetivo a instrução de professores das Escolas Normais, trazendo para o Brasil inovações metodológicas dos Estados Unidos. O Centro Piloto funcionava em Belo Horizonte e possuía cursos de treinamento para os professores das Escolas Normais de todo país. Moreira (2004, p. 110) citando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos afirma que o PABAE visava ao treinamento e aperfeiçoamento de professores e supervisores e produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados nos treinamentos. Segundo Tanuri (2000, p. 78), “[...] o PABAE contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70”.

Nesse contexto de modernidade, de redemocratização, de industrialização, de reivindicação pela ampliação de escolas, de movimentos em favor da escola pública para todos, Anísio Teixeira, em 1958, escreveu um artigo no Diário de Minas, fazendo uma análise do sistema escolar.

Esta é a fase que estamos a viver na educação nacional. Expandimos o sistema, ampliamos o número de escolas, mas não cuidamos de sua seriedade nem de sua eficiência, pois, seu fim não é educar o povo, mas selecionar um número maior de candidatos à única educação que conta em um país ainda dividido, bifurcado em elite diplomada e massa ignorante. A ampliação do sistema é uma simples ampliação quantitativa, sem a reconstrução que se impõe, da escola e de seus objetivos (TEIXEIRA, 1960, p. 275).

Da mesma forma, que Teixeira baseava-se nas idéias do americano Dewey, é interessante notar que a experiência histórica que se tem no Brasil em relação às políticas curriculares é marcada principalmente pela influencia americana. Segundo Moreira (1999), essa influencia americana é enfatizada por diversos autores como uma transferência de teorias curriculares dos Estados Unidos para o Brasil.

Os dados históricos sobre as reformas educacionais após a primeira Guerra Mundial mostram essa influência. A reforma em Minas Gerais, organizada por Francisco Campos trouxe idéias escolanovistas com princípios definidos de elaboração de currículos e programas como instrumentos para desenvolver nas crianças as habilidades propostas pelas idéias da Escola Nova. As reformas nos estados realizadas pelos pioneiros representaram um rompimento com a escola tradicional e uma renovação curricular na tentativa de modernizar a educação no país (MOREIRA, 2004).

A Reforma Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942-1946) organizaram e reorganizaram os sistemas educacionais com prescrição de currículos e programas rígidos, valorizando as funções dos especialistas em educação. A criação do INEP, em 1938, visava a desenvolver estudos sobre todas as questões educacionais, incluindo-se nelas o campo do currículo. O pensamento curricular do INEP estava ligado às idéias de John Dewey e Kilpatrick, no entanto ligada à forma como os pioneiros, principalmente Anísio Teixeira, interpretavam esses autores e os aplicavam à realidade brasileira. Após realizar uma entrevista com uma professora de currículos e programas do INEP, Moreira conclui que:

[...] Havia uma preocupação clara com a prática, com modos científicos de elaborar currículos e com a realidade do aluno. Apesar da influência americana, realizavam-se pesquisa em nosso país e buscava-se, aparentemente construir currículos ‘brasileiros’ (MOREIRA, 2004, P. 108).

Segundo Moreira (2004), na década de 1950, a influência americana no que se refere aos currículos e programas aumentou significativamente com a criação do PABAAE. Esse programa visava entre outras funções já citadas à organização de cursos sobre o currículo, bem como assistência técnica em questões curriculares. Desta forma, a influência americana estava presente nos textos e nos discursos e na definição das políticas curriculares brasileiras.

2.1.3 A Escola Normal: da Lei n. 4.024/1961 à Lei n. 5.692/1971

Em relação à Escola Normal, a LDBEN/1961 manteve as mesmas modalidades com o Curso de Regentes (nível ginásial) e a Escola Normal (nível colegial) e também os Institutos de Educação. Com a flexibilidade colocada pela Lei, alguns estados fizeram mudanças somente na parte curricular e continuaram com a formação de regentes em nível ginásial. Outros estados só formavam professores em Escolas Normais em nível secundário.

Como já foi mencionado anteriormente, o período marcado pelo desenvolvimentismo, no qual a industrialização e a urbanização acentuavam-se, o capital foi valorizado e aumentado. Houve, na época, um descontentamento entre os trabalhadores que se organizaram em sindicatos e associações para reivindicar melhores condições de trabalho e salários. Germano (2000, p. 50) afirma que “[...] o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais”.

Esse fator refletiu no campo da educação com movimentos de educação popular voltados para a alfabetização e conscientização social do povo brasileiro, quadro que não agradava a burguesia. Neste momento, as Forças Armadas aliadas às elites resolveram preservar o Brasil de oposições ao sistema capitalista. O Golpe Militar de 1964 buscava um desenvolvimento com segurança para o país, face à crise política e econômica da época que deflagrou mobilizações populares em favor de reformas na estrutura social do país.

O Regime Militar foi marcado por autoritarismo e repressão que perseguiu estudantes, invadiu universidades, tomou o poder educacional no MEC e também dentro das próprias instituições de ensino como a reitoria, e ainda retornou acordos entre o MEC e USAID⁸ envolvendo todos os níveis de ensino.

Duas reformas na educação foram muito importantes no contexto educacional dominado pela ditadura militar: a reforma universitária pela Lei n.5.540/1968 e a reforma do ensino do primeiro e segundo graus pela Lei n.5692/1971. A primeira mudou a estrutura dos cursos de formação de professores, particularmente o curso de pedagogia, de que ainda se tratará. A segunda trouxe muitas inovações para a educação básica, sobretudo com a união do ensino fundamental em oito séries, eliminando-se assim os exames de admissão ao ginásio.

Tanuri (2000) observa que, após 1964, houve uma preocupação com a literatura educacional e com meios de modernizar a prática docente, para tornar a escola eficiente e produtiva, com vistas à preparação para o trabalho, porém também havia a falta de preparo adequado do professor da Escola Normal. Os Cursos de Pedagogia formavam o professor para atuar na Escola Normal, mas não incluíam em seus currículos Metodologias e Prática do Ensino Primário. A reforma do ensino superior contemplou esses aspectos metodológicos, mas, durante o Regime Militar, a visão tecnicista e as más condições de trabalho, associadas à baixa remuneração influenciaram muito a qualidade na formação do professor primário e, conseqüentemente, a desvalorização da profissão professor.

Esse fator é intensificado pela Lei 5692/71, que reformou o ensino de primeiro e segundo graus, atingindo diretamente a Escola Normal. Como mencionado anteriormente o ensino primário e ginásial foram unidos em um período de oito anos, denominado Ensino de 1º grau, estendendo assim a escolaridade obrigatória da 1ª à 8ª séries. Com relação ao nível

⁸ A USAID é uma agência do governo americano, que investira recursos na educação primária e na alfabetização de adultos desde 1960, suspendendo por um tempo o financiamento por não concordar com os rumos do Governo João Goulart. O acordo entre o MEC e a USAID propiciou que os EUA influenciassem a educação brasileira. Peritos americanos se instalaram no MEC e bolsas de estudos foram distribuídas entre professores brasileiros de nível superior para realizarem pós-graduação em universidades dos EUA.

médio transformou-o em 2º grau profissionalizante compulsório destinada à qualificação para o trabalho, de forma que todo egresso de 2º grau fosse portador de uma habilitação profissional.

O que induziu o Estado a adotar a profissionalização foi a presença de uma visão utilitarista inspirada na “teoria do capital humano” na qual o sistema educacional está diretamente ligado ao sistema ocupacional, levando à habilitação para o trabalho. Esse caráter de terminalidade no ensino médio “faria com que um grande contingente de alunos pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no mercado de trabalho, com isso diminuiria a demanda para o ensino superior” (GERMANO, 2000, p. 176), reforçando a função discriminatória e a reprodução de classes. A escola pública foi obrigada a cumprir a lei, sem recursos humanos e materiais próprios para a profissionalização. Não tinham professores preparados, nem equipamentos necessários à prática. As escolas privadas tinham mais recurso para as mudanças, mas preocupadas em satisfazer o interesse da clientela (elite) continuaram a preparar o aluno para o ensino superior.

A Escola Normal, nesse contexto, foi transformada em habilitação. Tanuri (2000, p. 80) considera que a Escola Normal perdeu “[...] o *status* de escola e, mesmo de curso, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de 2º grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)”. O currículo da HEM deveria apresentar um núcleo comum em âmbito nacional, o núcleo comum de formação geral ficou restrito ao 1º ano, reforçando a predominância do caráter tecnicista de formação profissional. Também ampliou a atuação dos formandos da HEM, sendo que poderiam dar aulas da educação infantil até a 6ª série do 1º grau. No entanto, a Lei 5692/71 não se preocupou com o conteúdo ministrado no curso e nem “[...] em direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso (ainda que parcial) à escola aprendam” (PIMENTA, 1992, p. 106). A Habilitação Específica para o Magistério era mais uma habilitação no 2º grau, sem identidade própria, esvaziada de conteúdo, considerada de segunda linha (sem *status*), e de forma geral não forma nem o professor nem o especialista.

É fato que essas características da Habilitação para o Magistério mostram que a formação de professores para o início da escolarização fica comprometida. Esse fato agregado à situação econômica do país, ao regime capitalista e suas relações com o trabalho, resultam na desvalorização da profissão, levando a diminuição das matrículas na Habilitação para o Magistério a partir de 1980.

Diante do quadro de desinteresse pela profissão professor e pela Habilitação para o Magistério surgiram movimentos em âmbito federal e estadual de “revitalização do ensino normal”. O MEC iniciou um projeto em 1982, que tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotando-as de condições adequadas para a formação dos profissionais. O projeto refere-se à criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que ampliaria a formação do professor para a educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais, com formação inicial e continuada. Os alunos recebiam bolsas para garantir o tempo integral e o trabalho de monitoria nas séries iniciais. Os CEFAMs foram implantados primeiramente em 1983 em seis estados da Federação. Em 1987, outros nove estados incorporaram o projeto e, em 1991, já existiam no país 199 Centros com 72.914 matrículas (TANURI, 2000, p. 82).

Em Minas Gerais, à medida que se politizava a questão educacional, discutiam-se incessantemente a natureza e a função da educação escolar. Rodrigues (2000) aponta três direções nas discussões dos educadores: a democracia nas relações internas e de gestão da Educação; a questão do acesso à Educação Escolar; e a qualidade da escola pública. Nessa perspectiva de democratização, o governo empossado em 1983, na pessoa de Tancredo Neves anunciava algo novo “[...] o programa de Educação seria elaborado a partir de ampla mobilização e discussão com a sociedade mineira através de um Congresso (RODRIGUES, 2000, p.130)”. Esse congresso seria realizado com a participação das diversas organizações educacionais do Estado de Minas Gerais: secretarias, faculdades, sindicatos, outros.

O I Congresso Mineiro de Educação aconteceu em três etapas no ano de 1983: agosto, para encontros municipais, setembro, para os regionais e outubro, o encontro central, com a participação de mais de 1200 delegados. O resultado do congresso foi um documento denominado “Diretrizes para a Educação Mineira”.

Essa mobilização trouxe impactos nas políticas governamentais e no cotidiano da escola, com a implementação do Círculo Básico. Para essa implementação os educadores estavam cientes da necessidade de um melhor preparo dos professores alfabetizadores. Foi então planejado um programa de aperfeiçoamento para professores das Escolas Normais dentro dos CEFAMs em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais destinado a 600 professores. Outro plano colocado em prática foi a reorganização curricular tendo o plano global de atividades como proposta central da vida escolar.

A questão da qualidade estava presente nas intenções dos reformadores e das políticas econômicas e sociais no momento histórico vigente. Mas o que se pode afirmar é que pouco essas reformas fizeram pela educação brasileira no sentido de garantir a democracia e a escola para todos.

Pimenta (1992, p. 69) assinala que “[...] na verdade, em nenhuma das reformas buscou-se garantir que toda a população tivesse acesso aos conhecimentos e condições efetivas de aprendizagem”. A formação do professor se tornou cada vez mais precária, tornando também as bases da educação, os anos iniciais de escolarização empobrecidos, deficientes, sem qualquer preocupação com a solidez de conhecimento e bases científicas, que era a preocupação de educadores e professores brasileiros. O que se percebe é que o país perdeu a oportunidade de, nas diversas reformas, garantir uma educação de qualidade, bem como investir na formação em nível superior do profissional que é o responsável pelos anos iniciais de escolarização, o “professor primário”.

2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA

2.2.1 Propostas de formação de professores em nível superior

No Brasil, as primeiras escolas superiores eram voltadas para a formação de profissionais liberais com os cursos de direito, medicina e engenharia. “[...] Não existia instituição destinada à especialização intelectual – filosófica, científica ou literária – apesar de esforços para a criação de Faculdades de Filosofia” (NAGLE, 1990.p. 278). A preocupação com a formação de professores para atuar no ensino secundário foi o marco para as tentativas de criação das Faculdades de Filosofia e estudos superiores para a formação de professores.

As primeiras experiências brasileiras de formação de professores em nível superior não emergiram do Estado, mas de instituições religiosas. Brzezinski (2002) afirma que: “[...] Coube à ordem dos beneditinos de São Paulo a criação, em 1901, da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o Instituto de Educação em anexo” (2002, p.20)

Outras instituições religiosas também preocupavam-se com a formação de professores em nível superior, como o caso da Escola Americana, em São Paulo, hoje o Instituto Presbiteriano Mackenzie. Nesta escola, missionários americanos, fundaram em 1876 além da Escola Normal, um Curso Superior para formar professores secundários.

“Assim, a Escola Normal nasceu com o objetivo de formar professores aptos para lecionarem no curso primário da Escola Americana. Já a Escola Superior, além de graduar professores para o secundário, tinha como intenção oferecer maior preparo aos recém-diplomados do Seminário Teológico do Rio de Janeiro. Embora inaugurados em 1876, os cursos tomaram impulso somente na década seguinte” (MACKENZIE, 1997, p. 49).

Havia uma preocupação com a formação de professores secundários, no entanto as possibilidades de manutenção dos cursos superiores para esse fim eram limitadas, pois prevalecia a tradição arraigada na formação do médico, advogado e engenheiro (TEIXEIRA, 2001).

Como se registrou na primeira parte deste capítulo, a Primeira Guerra Mundial ocasionou mudanças no modelo econômico, social e cultural brasileiro. A industrialização resultou na urbanização e na passagem de um modelo rural para um modelo capitalista urbano. Na mesma época, os ideais escolanovistas influenciaram também a educação que passou a ser “[...] fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência das novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanizados, com repercussões sobre a política de formação para o magistério” (BRZEZINSKI, 2002, p. 26).

Em Minas Gerais, para onde se volta o foco deste trabalho, é criada pela Lei estadual n. 956 de 07 de setembro de 1927 a Universidade de Minas Gerais incorporando as Faculdades de Direito e Medicina e as Escolas de Engenharia, Odontologia e Farmácia, todas na capital. A Universidade de Minas Gerais foi instalada em 25 de novembro do mesmo ano. Nessa época Francisco Campos enviou um grupo de professoras mineiras para estudar nos Estados Unidos, como já registrado anteriormente. Com a volta das professoras e a chegada de professores europeus foi criado um Curso Normal pós-médio para professores, que recebeu o nome de Escola de Aperfeiçoamento.

A criação deste curso, separadamente da universidade, mostra a pouca valorização da formação de professores em relação às outras profissões. No entanto, a criação da Escola de Aperfeiçoamento trouxe impacto na sociedade de Belo Horizonte, marcada por um contexto social de reclusão da mulher. As mudanças permitiram que professoras estudassem em lugares distantes da moradia dos pais e que professores europeus viessem para a cidade. Segundo Prates (2000) aproximadamente 250 normalistas vieram morar sozinhas na Capital para estudar na Escola de Aperfeiçoamento.

Os critérios para o ingresso na Escola de Aperfeiçoamento eram rígidos. A normalista deveria ser indicada por uma autoridade de ensino e apresentar três atestados: de idoneidade

religiosa (pelo pároco); de idoneidade moral (pelo juiz da cidade); e da boa qualidade de serviço prestado ao magistério (pela diretora da escola onde lecionava). As alunas ainda se comprometiam a trabalhar na rede estadual por cinco anos após concluírem o curso ou deveriam ressarcir ao Estado os recursos aplicados em sua formação.

A Escola de Aperfeiçoamento teve 17 anos de funcionamento e formou professoras que vieram a ocupar postos de destaque no ensino no Estado de Minas Gerais. Em 1946, essa Escola de Aperfeiçoamento deu origem ao Curso de Administração Escolar (CAE), também pós-normal, na qual só poderiam estudar professores efetivos em exercício no magistério estadual, selecionados a partir de rigoroso processo avaliativo. Esse curso pós-normal era desvinculado da universidade, pois era restrito ao ensino, não havendo preocupação com a pesquisa.

As reformas do Estado de São Paulo, realizadas por Sampaio Dória com os Decretos n. 1.750/1920 e n. 3.356/1921, sustentaram a criação da Faculdade de Educação. No entanto, essas iniciativas não foram efetivadas na prática, ficaram apenas no papel. O Decreto n. 4888/1931 instalou em São Paulo, no Instituto de Educação Caetano de Campos, um curso de aperfeiçoamento pós-normal para preparar técnicos em educação que atuariam como inspetores, diretores e professores da Escola Normal, semelhantemente ao ocorrido em Minas Gerais. Com a necessidade de professores secundários formados em nível superior exigida por lei ⁹ o curso pós-normal de aperfeiçoamento ampliou suas funções, passando a formar também professores secundários. Desse curso pós-normal originou-se a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Na realidade, a Faculdade de Educação não foi instalada na USP. O curso de aperfeiçoamento criado no Instituto de Educação foi transformado em nível superior e acoplado à USP quando esta foi criada¹⁰. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras estava no projeto da USP e não visava a formação de professores, mas sim “[...] desenvolvimento de altos estudos de caráter geral e ‘desinteressado’, portanto, não profissionalizante” (BRZEZINSKI, 2002, p. 38). O papel seria de manter um relacionamento com outros cursos profissionalizantes, propiciando uma formação geral do conhecimento humano, tendo como

⁹ Na reforma Francisco Campos, o Decreto de nº. 19.851/1931 organizou o ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário, com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que elevou a formação de professores secundários ao ensino superior.

¹⁰ A Universidade de São Paulo foi criada em 1934, pelo Decreto estadual nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, por decisão do governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira. Teve como mentor intelectual Júlio Mesquita Filho, então diretor do Jornal O Estado de S. Paulo, que publicava ostensivamente artigos e estudos favoráveis à criação de uma universidade em São Paulo e sobre os problemas do ensino superior e universitário no Brasil. (www.usp.br)

base a pesquisa. Para tanto, professores estrangeiros foram contratados, o que possibilitou a formação de professores brasileiros envolvidos na prática da pesquisa.

No início da organização da USP, registra-se a existência de duas unidades: a Faculdade de Filosofia, dentro dos padrões estabelecidos para a universidade e o Instituto de Educação que formaria os professores. Desta forma, fica evidente que a formação de professores fica em uma posição inferior em relação à formação de outros profissionais, como um ensino superior de segunda ordem. Além de ter a duração de 3 anos, enquanto os outros cursos formavam os seus profissionais em 5 anos ou mais, a origem do curso não era a preparação de professores. Segundo Brzezinski (2002), estrutural e pedagogicamente essa escola não era de nível superior, e a incorporação da escola de professores do Instituto de Educação à USP constituiu mais um “arranjo” do que uma verdadeira escola.

Mesmo tendo esse caráter adaptado e de segunda categoria em relação aos outros cursos superiores, a Faculdade de Educação da USP foi o marco da formação de professores em nível superior na história da educação brasileira.

Sustentava essa iniciativa de institucionalização de escolas superiores para a preparação de professores, a atuação de educadores empenhados em mudar a escola atribuindo ao Estado a responsabilidade da educação, reivindicando a obrigatoriedade, gratuidade e laicidade da escola pública. No entanto, as idéias liberais não agradavam a todos. Na IV Conferência Brasileira de Educação, os católicos posicionaram-se contra os liberais a favor da escola elitista, deixando a Associação Brasileira de Educadores sob a direção dos liberais e afastando-se dela.

Os educadores adeptos do Movimento Renovador pertencentes à Associação Brasileira de Educação (ABE) defendiam a existência da Universidade. Isso fica bem claro no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A educação superior que têm estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberaes” (engenharia, medicina, direito), não póde evidentemente erigir-se á altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes scientificos e culturaes a sua finalidade estrictamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos á formação de todas as profissões que exijam conhecimentos scientificos, elevando-as a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, accessível a todas (MANIFESTO, 1932, p. 61).

Na concepção dos intelectuais, a universidade teria a função de elevar o padrão do conhecimento, tendo a pesquisa como função primordial, elevando as condições de

aperfeiçoamento do saber humano, ultrapassando os limites da formação estritamente profissional, que vinha sendo feita pelas faculdades. Além disso, teria a função de formar a elite de pensadores, a partir de uma seleção intelectual e não por diferenciação econômica, oportunizando a todos acesso ao ensino superior gratuito.

Entre as profissões que exigem conhecimentos científicos, a formação de professores mereceu um destaque especial, uma vez que os que exerciam a profissão docente não tinham qualquer formação para tal, mas pela sua posição social se tornavam professores. O descaso para com a preparação dos professores foi salientado no Manifesto também pela falta de uma boa preparação pedagógica e geral nas escolas normais de nível secundário. Em relação à formação docente afirmam que “[...] quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional” (MANIFESTO, 1932, p. 66). Desta forma, os Pioneiros acreditavam que a formação sólida, profunda e unificada para os professores de todos os graus de ensino, deveria acontecer na universidade, como se pode verificar a seguir.

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 obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naquelas que estão incumbidos de transmiti-la (MANIFESTO, 1932, p. 67).

Os pressupostos do Manifesto dos Pioneiros sustentaram a criação da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932), por Anísio Teixeira, sendo incorporada à Universidade do Distrito Federal (1935). O objetivo desta escola era formar professores para todos os graus de ensino. Foi a primeira experiência de formação do professor “primário” em nível superior. No entanto, na época a realidade brasileira não contava com professores secundários preparados, então a emergência da formação destes era prioritária.

Uma contradição apontada por Brzezinski (2002) em relação à Escola de Professores de Teixeira é a curta duração (dois anos para os professores primários e três para os do secundário) Indaga a autora:

[...] Como aprofundar os estudos e formar professores em tão pouco tempo? Esse aligeiramento do curso servia, sem dúvida, para rotular os cursos de

educação como cursos de segunda categoria ou menos nobres em relação aos outros cursos universitários, tais como o de ciências, economia e de direito da UDF (BRZEZINSKI, 2002, p. 37)

Mais uma vez fica claro o desprestígio dos estudos superiores na área da educação.

2.2.2 Origens do Curso de Pedagogia: padrão nacional de formação

A Universidade do Distrito Federal, juntamente com a Escola de Professores foi interrompida em 1938 pelo ato autoritário e repressivo do governo¹¹. Este criou a Universidade do Brasil que incorporou os cursos da UDF, e devolveu ao Instituto de Educação a Escola de Professores (TANURI, 2000, p. 73). Neste mesmo ano, o Instituto de Educação da USP foi transformado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia e depois Seção de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2002).

O regime político autoritário e antidemocrático presente no Estado Novo instalou um padrão federal universitário, pelo Decreto-lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939 “[...] transformando o sistema universitário em aparelho ideológico do Estado” (BRZEZINSKI, 2002, p. 41).

Segundo Brzezinski (2002), o padrão federal assumido pela universidade do Brasil e modelo para as demais universidades brasileiras reforçou a multifuncionalidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que preparava ao mesmo tempo intelectuais, professores do ensino secundário, normal e superior, e ainda, pesquisadores. Essa multifuncionalidade tinha dois lados: o que envolvia a pesquisa e altos estudos, e o que treinava profissionais para atuar na educação.

Não conseguindo êxito em cumprir essas finalidades a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a ser uma escola inexpressiva e isolada e especializada em formar professores secundários e normalistas, afastada da pesquisa e da produção de novos saberes, oferecendo apenas um preparo técnico e prático.

[...] O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos de pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por

¹¹ As práticas democrático-liberais de Anísio Teixeira e dos escolanovistas conflitavam com a ideologia do Estado Novo e dos representantes da Escola Tradicional, entre eles os católicos. O ato repressivo do governo resultou também na prisão de Anísio Teixeira. Junto com a Universidade do Brasil foi constituída a Faculdade Nacional de Filosofia que foi bastante influenciada pelo contrato de poder entre o Governo e a Igreja Católica (Brzezinski, 2002).

meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática (BRZEZINSKI, 2002, p. 42).

O padrão federal colocava a necessidade de três anos de conteúdo específico no curso e mais um para o curso de didática, somando quatro anos de curso. Esse esquema ficou conhecido como 3 + 1 e perdurou por 23 anos nos cursos de formação de professores secundários. Desta forma, o curso de Pedagogia formava o técnico em educação, que, em nível de bacharelado, não tinha função definida no mercado. Mais um ano de curso e o formando sairia licenciado para dar aulas no Curso Normal.

De acordo com Silva (2003, p. 12), foi criado “[...] um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional”.

O problema se centra na definição da função do pedagogo no mercado de trabalho. Enquanto os outros cursos de bacharelado concentravam os três primeiros anos nos conteúdos específicos, a pedagogia “[...] perseguia um específico ‘inexistente’- a teoria da educação – e o seu aprofundamento teórico constituía-se de generalidades sobre ciências auxiliares da pedagogia” (BRZEZINSKI, 2002, p.44), invertendo assim a ordem, com a didática em apenas um ano de curso. Silva (2003, p. 13) afirma que “[...] a exclusão da didática geral e especial da formação do bacharel em pedagogia torna a identidade desse profissional ainda mais obscura”.

Na realidade, o padrão federal tratou todos os cursos de igual forma, não apontando para as peculiaridades do Curso de Pedagogia.

Uma contradição que pode ser notada está no fato de que os licenciados da Pedagogia seriam professores da Escola Normal, no entanto, o currículo não contemplava o conteúdo do curso primário, o que tornava a formação desse profissional ainda mais superficial. Esperava-se que o mesmo adquirisse na prática o conhecimento específico necessário, ou seja, esperava-se que ele tivesse sido professor primário antes de cursar a Pedagogia. Silva (2003) ainda menciona que, para lecionar na Escola Normal, era suficiente ter um curso superior, o que não garantia a exclusividades desse mercado para os licenciados em Pedagogia.

Outro fator importante que merece destaque é que, particularmente no caso da USP, a instalação do padrão federal, que criou a Seção de Pedagogia, extinguindo o Instituto de Educação, manteve os seus professores elevando-os por decreto ao nível superior. Desta forma, professores que não possuíam formação superior foram transformados em catedráticos do ensino superior, sem qualificação apropriada para garantir um nível de qualidade de ensino.

Esses fatores relacionados à definição do curso de Pedagogia, a sua identidade e o seu desprestígio em relação aos outros cursos superiores, deixaram marcas na história que perduram até os nossos dias. Neste sentido, Brzezinski assim expressa:

Com efeito, a inexistência de conteúdo específico, ao contrário do que acontecia com as áreas do conhecimento das outras licenciaturas, conduziu a distorções no curso de pedagogia, as quais até hoje interferem negativamente na sua organização curricular. Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de pedagogia foi ocupando um lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 2002, p. 46).

O desprestígio das Faculdades de Filosofia, particularmente o curso de pedagogia resulta não só nos problemas relacionados à formação do professor, mas também causou danos às escolas normais e secundárias, que mantinham um ensino de cultura comum e prática, com professores desqualificados (TEIXEIRA, 2001).

Com a queda do Estado Novo e a promulgação de uma nova Constituição, o Brasil volta a ter um regime democrático que foi marcado por um longo processo de discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Momentos marcados por idas e vindas de propostas ao Congresso Nacional, cujo eixo central era o ensino público e o ensino privado, com uma intensa luta em defesa da escola pública.

A Constituição promulgada em 1946 permitiu que os estados retomassem a organização dos seus sistemas de ensino, respeitando, porém, as bases fixadas pela União. Essa nova fase democrática, aliada ao desenvolvimento industrial e urbano intenso aumentou não só o número de escolas normais, mas também o número de instituições de nível superior.

Após 13 anos, o projeto foi transformado em Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, naturalmente anacrônica para a época. Romanelli assegura que diante da defasagem da lei a nação perdeu a oportunidade “[...] de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados” (ROMANELLI, 2002, p. 183).

A legislação educacional continuou nos moldes das Leis Orgânicas de Ensino, com algumas alterações por causa da Carta de 1946 que defendia como princípio o direito de todos a educação, a igualdade de oportunidades e a descentralização do ensino.

A luta dos educadores em prol de uma educação democrática voltada para a construção do cidadão foi frustrada quando a LDBEN foi sancionada em 1961, pois ela não trouxe grandes inovações. O presidente João Goulart vetou 25 dispositivos, aprovados pelo

Congresso. Alguns aspectos fixados na LDBEN deixaram para trás conquistas anteriores, proporcionando a expansão de instituições privadas. A estrutura do ensino foi mantida: Ensino Pré-primário, Ensino Primário, Ensino Médio (ginasial e colegial incluindo os técnicos) e o Ensino Superior, com a vantagem de não ter um currículo fixo e rígido.

2.2.3 O Curso de Pedagogia: os Pareceres 251/1962 e 252/1969 e a reforma universitária de 1968.

No início da década de 1960, houve um aumento expressivo de instituições de ensino superior. As Faculdades de Filosofia se proliferaram pelo país, foram criadas escolas isoladas que contavam com instalações precárias e professores oriundos das Escolas Normais. Nesse período havia no Brasil 31 universidades e 113 Faculdades de Filosofia.

A homologação da LDB 4.024/1961 não trouxe as inovações esperadas. Os anos de discussão em contexto de incremento da industrialização e crescimento da economia poderia ter resultado em mudanças mais efetivas. Na prática e na política de formação de professores houve a regulamentação de currículos mínimos para os cursos universitários, incluindo o curso de Pedagogia.

O relator do Parecer 251/1962, que regulamenta o currículo mínimo de pedagogia, foi Valnir Chagas, que na introdução coloca duas correntes existentes em relação ao curso de Pedagogia: a que defendia a extinção do curso, por falta de conteúdo próprio e a que defendia a sua existência supervalorizando esse conteúdo (BRZEZINSKI, 2002). O parecer defendia a elevação dos níveis de formação do professor, mas ao mesmo tempo a LDB/1961 dava ênfase aos Institutos de Educação, e a criação de escolas normais superiores nesta mesma estrutura escolar, que assumiriam as funções do curso de pedagogia. Como a situação era muito controversa, as indicações de Valnir Chagas não foram homologadas pelo ministro da educação à época.

Um outro aspecto na LDB/1961 é que esta não tratou da formação de planejadores, supervisores e outros especialistas em nível superior, mas em nível de pós-graduação, com a contradição de que candidatos sem formação média específica frequentassem a pós-graduação. A ausência na lei da exigência de formação superior para o professor primário também preocupou o conselheiro Valnir Chagas (BRZEZINSKI, 2002).

O Parecer fixou o currículo mínimo para o curso de pedagogia da seguinte forma; para o Bacharelado foi aprovado o Parecer 251/1962 com a seguinte composição curricular:

- a. Matérias obrigatórias: psicologia da educação, sociologia geral e da educação, história da educação, filosofia da educação e administração escolar.
- b. Matérias optativas (sugestões): biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática e da escola média e introdução à orientação educacional.

A Licenciatura foi regulamentada pelo Parecer 292/1962. O currículo ficou assim organizado: matérias obrigatórias: psicologia da educação (adolescência e aprendizagem), elementos da administração escolar, didática e prática de ensino (em forma de estágio).

A partir dessa matriz curricular, o bacharelado formaria o técnico e a licenciatura formaria o professor da escola normal. A duração dos cursos era de quatro anos. De acordo Brzezinski (2002), o relator dos pareceres alegava que: “[...] mesmo dicotomizando a formação em bacharelado e licenciatura, não haveria ruptura entre conteúdo e método na estrutura curricular, como ocorria no esquema 3+ 1” (BRZEZINSKI, 2002, p. 57). A autora discorda, pois não acredita que haveria possibilidade de junção se as disciplinas da licenciatura, didática e prática de ensino, acrescentadas no final do bacharelado, transformariam o bacharel em professor em um “passe de mágica”.

O parecer também não fazia nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional que chamavam de “técnico de educação” ou “especialista de educação”, bem como havia uma imprecisão no currículo a respeito das disciplinas opcionais. Silva (2003) relata que, em 1967, por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes, os acadêmicos da região de Rio Claro em São Paulo apresentaram um proposta de reformulação do curso, alegando que o curso possuía um currículo enciclopédico, sem campo definido para atuação. Já em 1967, os estudantes de Pedagogia reclamavam da invasão do mercado de trabalho do licenciado em Pedagogia por outros profissionais, problema que perdura até os nossos dias.

Durante a ditadura militar, a educação estava subordinada à produção, sendo vista como instrumento para o desenvolvimento. Nesse período, o Estado passou a ter o controle político e ideológico da educação. O incentivo à pesquisa estava ligado à acumulação de capital e o descomprometimento com o financiamento da escola pública e gratuita favoreceu a privatização do ensino.

Desta forma, o alvo principal de controle foi da universidade. Os militares invadiram universidades como a USP e a UnB; prenderam reitores e ocuparam cargos no MEC; reprimiram estudantes em suas manifestações. Em 1968, foram realizadas as grandes

mobilizações por todo país. Estudantes protestavam contra a ditadura e o imperialismo norte-americano.

Em 1968, com a Lei 5.540, foi instituída a reforma universitária que num contexto próprio, tinha objetivos próprios. De acordo com Germano, a reforma

“[...] foi formulada no auge do Regime Militar com o firme propósito de conter as mobilizações estudantis e os possíveis focos de resistência ao movimento de 1964 existentes nas universidades [...] tinha claros objetivos de restauração da ordem, mas também contemplava elementos de renovação” (Germano,2000, p. 156).

Nessa oportunidade, os movimentos estudantis liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) reivindicaram a modernização do ensino superior, a organização do ensino universitário em regime de departamentos, remuneração justa aos docentes, apoio aos estudantes, incentivo à pesquisa, entre outras.

Os movimentos estudantis voltaram-se contra a repressão ao governo ditatorial, à privatização do ensino, e aos acordos com os EUA. A renovação educacional proposta na reforma não aconteceu na prática. O contexto político de autoritarismo que limitava a ação dos educadores e outras medidas tomadas pelo governo impossibilitou uma renovação no ensino Superior. Entretanto, facilitou uma expansão desordenada deste ensino em âmbito privado.

A reforma universitária atingiu diretamente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criando institutos de “conteúdos específicos” e a Faculdade de Educação. Nestas, o Parecer 252/69 foi responsável pela reorganização do curso de Pedagogia, abolindo a distinção entre bacharelado e licenciatura, criando as especializações: supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar e inspetor escolar. Em nível de pós-graduação o Parecer 252/1969 prevê a habilitação planejamento educacional.

Na Faculdade de Educação, o curso de pedagogia passou a formar o técnico especialista em educação. No contexto da época, ganhava espaço a idéia de que o técnico em educação seria um profissional indispensável para o desenvolvimento. Essa diversificação em especializações fragmentou a formação do pedagogo.

Brzezinski (2002, p. 68) aponta que as razões para a criação das Faculdades de Educação eram discutidas no Conselho Nacional de Educação. As comissões valeram-se do exemplo da Alemanha e dos Estados Unidos. O modelo alemão era marcado pela dedicação à pesquisa da teoria pedagógica. O modelo norte-americano, baseado em Dewey, privilegiava o

treinamento profissional, com o domínio de métodos e técnicas. O reconhecimento da importância da educação nas sociedades modernas, bem como a complexidade do campo profissional e o aumento dos cursos de licenciatura também fizeram parte das discussões. Uma outra razão de ordem técnica é que a área da educação, com desenvolvimento de pesquisas educacionais e extensão era próprio de uma Faculdade e não de um Instituto. A autora ainda coloca a definição de como ficaram as funções da Faculdade de Educação após a reforma universitária, as quais são estas a seguir:

[...]

- formar professores e especialistas em educação;
- desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional;
- promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico;
- disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade;
- promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação (BRZEZINSKI, 2002, p. 69).

A nova organização do curso de Pedagogia, segundo o Parecer 252/1969 que ampliou a Lei 5.540/1968, baseou-se na concepção de que deveria haver uma base comum de estudos e uma parte diversificada para cada especialização. A base comum foi composta pelas seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Em relação às especializações em nível de graduação seriam oferecidas as seguintes: magistério das disciplinas pedagógicas de 2º grau; orientação educacional; administração escolar, supervisão e inspeção escolar.

Quanto às especializações, a lei dava autonomia às universidades e aos estabelecimentos de ensino isolados para ampliação dos seus cursos: as especialidades reguladas em lei (planejamento, supervisão, administração e orientação); outras especialidades julgadas necessárias pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e ao desenvolvimento nacional; as especialidades que atendam as exigências específicas dos cursos e do mercado de trabalho regional (BRZEZINSKI, 2002).

A Nova legislação¹² fixou como título único para os cursos de Pedagogia a licenciatura e um único diploma. Entendia que todos eram, em princípio, professores do Curso Normal. No entanto, o Parecer também preservava a função de preparar professores para as séries iniciais. Brzezinski cita as palavras do relator:

¹² Lei 5.540/68, Parecer CFE n. 252/69 e Resolução CFE n. 2/69

[...] quem pode o mais pode o menos. [...] Dessa forma, o licenciado em Pedagogia adquiriu, como subproduto do seu curso, o direito de ser ‘professor primário’, sob o argumento de que ‘quem prepara o professor primário tem condições de ser também ‘professor primário’ (BRZEZINSKI, 2002, p. 74).

A possibilidade de formação do professor para as séries iniciais no curso de Pedagogia estava presente no Parecer de Valnir Chagas quando exigia a comprovação do exercício do magistério para que o egresso do curso de Pedagogia para registrar seu diploma de especialista. No entanto, o currículo da pedagogia não contemplava o conteúdo do curso primário, ou seja, “[...] o pedagogo deveria fazer uma educação que não tinha aprendido, nem vivido, uma vez que deveria tornar-se professor de atuação multidisciplinar sem nunca ter vivenciado a multidisciplinaridade teórico-prática das séries iniciais do ensino fundamental” (BRZEZINSKI, 2000, p. 181). Aguiar e Scheibe (1999) reafirmam que a formação indispensável ao exercício do magistério nas primeiras séries do ensino fundamental não ficava garantida.

Outra questão apontada por Silva (2003) refere-se às habilitações que, trabalhadas distintamente, vão retirando o traço de unidade entre as questões educacionais. “Não se pode pretender que o profissional resultante de tal estrutura possua compreensão da educação e possa atuar como educador, considerando que justamente os estudos relativos ao campo da educação estão sendo omitidos de sua formação (SILVA, 2003, p. 43)”. Na visão da autora há uma inadequação da estrutura curricular da Pedagogia que não garante que esse pedagogo compreenda a educação brasileira.

Com a obrigatoriedade da formação de especialistas em nível superior, em Belo Horizonte, foi extinto o Curso de Administração Escolar, que funcionava no Instituto de Ensino de Minas Gerais (IEMG) e o Decreto Estadual n. 12.235, de 1 de dezembro de 1969, criou o Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, que foi o precursor da FaE/CBH/UEMG, objeto de nosso estudo. Esse curso ao longo dos anos, acumulou trabalhos na área da educação especialmente em relação à formação profissional.

Com a implantação da Lei 5.692/1971 que transformou o Ensino Normal em mais uma habilitação como tantas outras do ensino de 2º grau, fez com que o magistério deixasse de fazer parte da formação dos profissionais da educação. O curso de Pedagogia deixou a docência em segundo plano em detrimento à formação do especialista. No entanto, contraditoriamente, a formação de especialistas necessita de uma base, com conteúdos fundamentais para o exercício da profissão. No caso da escola, a base sólida está no domínio

da profissão professor, reconhecida pelo movimento de educadores com base comum nacional.

Brzezinski sintetiza essa idéia da seguinte forma:

A formação do professor dotará o profissional de pré-requisitos que se complementarão em momento posterior, para dotá-lo de certos conhecimentos necessários ao desempenho de tarefas específicas que exigem uma formação mais verticalizada. Assim, preparados, os profissionais da escola terão condições de articular suas ações, possibilitando o desenvolvimento do trabalho orgânico e coletivo porque possuem uma formação básica comum – todos são professores (BRZEZINSKI, 2002, p. 77).

As mudanças ocorridas no curso de Pedagogia, fragmentando a formação do pedagogo em habitações técnicas, aprofundaram ainda mais a indefinição da identidade do curso e da atuação do pedagogo. No entanto, os conselheiros do Conselho Federal de Educação estavam certos de que o especialista ocuparia funções específicas na escola e nos sistemas de educação, como decorrência da ideologia tecnocrata do governo militar.

Uma questão importante a ser notada é que, após 1960, as discussões em relação ao currículo e programas travavam-se entre a busca de modelos estrangeiros e propósitos nacionalistas, como os traduzidos na obra de Paulo Freire. No entanto, acordos realizados com os Estados Unidos, como MEC-USAID e outros assinados entre universidades brasileiras e americanas influenciaram os currículos na medida em que muitos educadores brasileiros foram treinados nos Estados Unidos. Somente na década de 1970, a disciplina currículos e programas foi introduzida nas faculdades brasileiras, com uma visão tecnicista. Instaladas pouco a pouco as idéias tecnicistas, não foram colocadas como mera cópia americana, mas como uma combinação de diferentes tendências, missões e interesses (MOREIRA, 2004).

No final da década de 1970, muitas críticas às questões curriculares e educacionais começaram a surgir o que acarretou uma diminuição da influência americana e um aumento da influência de autores europeus no país. Surge uma literatura pedagógica crítica, que proporcionou uma determinada autonomia nas discussões.

Além das mudanças prescritas em lei, a visão tecnicista instalada no regime militar que impregnou os currículos de modo autoritário e controlador sufocou a liberdade de pensamento e de crítica.

Pacheco (1996), em seus estudos sobre currículo, enfatiza que a teoria técnica, baseia-se em concepções herdadas do racionalismo acadêmico, de Rosseau (séc. XVII) e Dewey (séc. XX) e da concepção de currículo como tecnologia e eficiência. Essa concepção

privilegia a transmissão de conteúdos, e o termo currículo é utilizado como sinônimo de conteúdos e programas.

A teoria técnica é de caráter funcionalista. Nesta, o currículo prevê o que deve ser ensinado.

Pacheco (1996) cita D'Hainaut (1980) que sintetiza as concepções descritas acima:

[...] elas fazem do currículo um plano de acção pedagógica que compreende 'não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados (PACHECO, 1996, p. 37).

Essa concepção de currículo vai ao encontro da situação política e econômica da época em que a urgência do capitalismo era formar pessoas habilitadas em determinadas funções, para o aumento de produção e conseqüentemente aumento de capital. O desenvolvimento do ser humano, a autonomia e as necessidades sociais e individuais não estavam presentes na formação profissional, principalmente dos professores e educadores, que reproduziam aos seus alunos ou aos seus liderados métodos e técnicas, distanciando-se cada vez mais da produção de conhecimento. A visão tecnicista estava bem distante das idéias e das propostas de educadores progressistas como Paulo Freire. “[...] Conhecimento não se transfere, conhecimento se discute. Implica uma curiosidade que me abre, sempre fazendo perguntas ao mundo. Nunca demasiado satisfeito, ou em paz com a própria certeza” (FREIRE, 1998, p.46).

Os problemas que cercam o curso de Pedagogia desde sua criação em 1939, quanto à caracterização do pedagogo ao seu currículo e ao destino de seus egressos não foram contemplados na reforma universitária do governo militar. Segundo Silva (2003), a regulamentação da época acabou por gerar outros problemas, como o “inchaço” desse curso no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados, porque repartido em diversas habilitações. Assim, a escola básica também ficou “inchada” de especialistas que cuidavam isoladamente de partes sem conhecer a totalidade da escola.

Em 1975, ainda durante o governo militar, Valnir Chagas, conselheiro do CFE, propõe uma nova regulamentação para os cursos superiores na área educacional. A indicação 67/1975 sugere mudanças estruturais nos cursos de Pedagogia, que na sua essência propunha a extinção do curso. De acordo com outros pareceres (68/1975, 70/1976 e 71/1976), a formação dos especialistas se daria em habilitações acrescidas a cursos de licenciatura; a formação dos

professores para início da escolarização aconteceria em nível superior, mas não na Pedagogia; os pareceres não tratam da formação para as disciplinas pedagógicas. Desta forma seriam extintos o curso de Pedagogia e o Curso Normal, já que os professores seriam formados em nível superior.

Nota-se assim, a instabilidade de definições quanto à formação dos profissionais da educação. O Curso de Pedagogia, que deveria substituir naturalmente a Escola Normal, formando todos os profissionais da Educação, inclusive os professores para as séries iniciais de escolarização, estava à beira da extinção.

Nesse contexto de indefinições, a mobilização dos profissionais da educação era imprescindível. Lutar pela permanência da Pedagogia, pela formação de professores em nível superior na Pedagogia e pela valorização dos profissionais da Educação.

O próximo capítulo deste estudo dedica-se a articular questões concernentes à luta dos educadores brasileiros empenhados na qualidade da educação brasileira e da formação de profissionais da educação, bem como sobre as novas perspectivas de formação que embasaram o currículo da FaE/CBH/UEMG.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.

António Nóvoa (1995, p.26)

Quando se pensa em mudanças na educação, naturalmente a formação de profissionais da educação está implicada. O desprestígio social da profissão, a degradação do magistério, a descaracterização do papel do pedagogo são fatores que mostram a necessidade de se repensar a formação dos profissionais da educação na busca de sua identidade e da profissionalização docente.

Os educadores brasileiros envolvidos no Movimento Nacional vêm se debruçando em estudos sobre o destino da educação, da formação dos profissionais da educação, das causas da falta de reconhecimento social e econômico desses profissionais e das insistentes investidas do Conselho Federal (hoje Nacional) de Educação em propor a extinção do curso de Pedagogia. Na atualidade, diante de mais uma crise, o movimento busca definir o perfil desses profissionais e trava batalhas em torno da formulação das Diretrizes Nacionais para o Curso de pedagogia, da formação do pedagogo, de sua identidade profissional e de sua valorização.

Neste capítulo dedica-se à análise das questões concernentes a esses aspectos, numa perspectiva histórica, levando em consideração a trajetória de 25 anos do Movimento Nacional de Educadores que discute, pesquisa, reflete e divulga novas perspectivas de formação para os profissionais da educação.

3.1 O MOVIMENTO DE EDUCADORES: LUTAS, CONQUISTAS E RECUOS

3.1.1 O Curso de Pedagogia ameaçado de extinção

No final da ditadura militar, em época de mobilização para redemocratizar o país, educadores dos diversos estados do Brasil criticavam o modelo educacional brasileiro herdado

do governo autoritário. A preocupação com a formação de professores e com a indefinição dos cursos de Pedagogia, bem como o receio de decisões arbitrárias tomadas pelo Estado, fez com que estudos, pesquisas, discussões, encaminhamentos surgissem em todo país.

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 grau¹³, que também seria extinto com o tempo.

Sobre essa questão Brzezinski ressalta que:

As reformulações propostas pelas referidas indicações tinham raízes, por um lado, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta de especificidade do curso, dado ser a pedagogia campo de aplicação de outras ciências e, por outro, no reducionismo simplista da tendência legal (a partir de 1969) de “treinar” pedagogos para desempenharem algumas tarefas não docentes na escola (BRZEZINSKI, 2002, p. 82).

Preocupados com essas ameaças, os educadores brasileiros almejavam mobilizações em eventos semelhantes aos das Conferências Nacionais da ABE, dos anos 1930, que defendessem idéias comuns e lutassem por um mesmo ideal de educação.

Entre essas mobilizações destaca-se o I Seminário de Educação Brasileira (realizado em novembro de 1978), que, segundo Brzezinski (2002, p. 99), “[...] é um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais”.

O referido seminário foi realizado como parte de uma pesquisa desenvolvida na UNICAMP sobre o currículo e conteúdo programático dos Cursos de Pedagogia. Essa pesquisa tinha por objetivo, entre outros, fazer um levantamento da problemática dos Cursos de Pedagogia no Brasil, utilizando dados colhidos nos cursos existentes na época. Inicialmente a coleta de dados se daria por questionário, mas a equipe de pesquisadores sentiu a necessidade de abrir um debate, por esta razão organizaram o I Seminário que contou com 600 participantes representantes da maioria dos estados brasileiros.

Entre as questões da pesquisa sobre os cursos de Pedagogia estavam o perfil das agências formadoras; a caracterização da clientela dos cursos de pedagogia; uma análise sobre o mercado de trabalho e a valorização da profissão; e por fim uma análise dos currículos. Os

¹³ Nomenclatura da época (vigência da Lei n. 5.692/71).

problemas enfrentados na época, o mais relevante era a ausência de uma política educacional claramente definida e planejada. Rabello e Gadotti assim se manifestam a respeito: “[...] uma das primeiras medidas a serem tomadas, de caráter amplo, deveria ser a tomada de consciência da necessidade de repensar a educação a partir das bases, isto é, dos próprios educadores consolidados numa associação de classe” (RABELO, GADOTTI, 1980, p. 57).

Os organizadores do seminário se manifestavam pela criação de uma associação que tratasse a profissionalização docente. Outras questões relacionadas ao curso também foram consideradas, entre elas: conhecer o mercado de trabalho para adequar a formação dos profissionais à realidade brasileira; voltar a formação, no curso de Pedagogia, para o ensino fundamental, transpondo as especializações da graduação para o nível de pós-graduação. A idéia de extinção do curso de Pedagogia foi recusada, e verificou-se a existência de riquíssimas experiências pedagógicas que fortalecia a permanência do curso.

Durante a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada na PUC São Paulo, em 2 de abril de 1980, foi instalado o Comitê Pró-Formação do Educador, núcleo originador da futura associação. A preocupação dos educadores em se organizar era resguardar a sua participação nas possíveis reformulações curriculares empreendidas pelo CFE referentes à formação de professores e também elaborar uma proposta para o curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 2003). A sede do Comitê foi instalada em Goiás e tinha, nas duas universidades UFG e UCG, militantes envolvidos com o Movimento Nacional.

Nos anos subseqüentes, o movimento cresceu e, com o apoio das universidades, o Comitê conseguiu ter representantes em todos os encontros regionais que foram realizados. Conseguiu, também, realizar duas reuniões nacionais, uma em Goiânia e outra em Belo Horizonte, durante a II Conferência Brasileira de Educação (1982). No entanto, encontrava dificuldades junto ao Ministério da Educação (MEC) para a realização de um seminário nacional, julgado desnecessário pelo Ministério.

Nesta CBE (1982), o Comitê apresentou um simpósio com o título “Alternativas para a formação do educador, a pedagogia e as licenciaturas em debate”, pois tinha como um de seus objetivos divulgar para todo país o que vinha sendo discutido sobre a formação de educadores. Nesta oportunidade, os militantes sentiram necessidade de documentar as diferentes posições e opiniões que vinham sendo produzidas nos Comitês Regionais. Para tanto, foi nomeada uma comissão que faria a síntese e o registro de estudos e pesquisas. A divulgação dos estudos era importante, pois serviria de subsídio para apresentar uma nova proposta, como nacional, objetivando apontar indícios de identidade do curso de Pedagogia.

Tomando por base os ensinamentos de Brzezinski (2002, p. 146) a respeito do Documento-Síntese, relata-se de modo sucinto os pressupostos:

a) à concepção de educação e educador, no qual a educação é vista como um ato político realizada dialeticamente em todos os contextos da sociedade e para alcançar plenitude deve ser realizada numa situação de liberdade. Os educadores devem ser entendidos como profissionais que desenvolvem ações educativas, tanto como professores ou nos diversos níveis dos sistemas formais de ensino, dominando conteúdos e técnicas, percebendo as relações existentes entre as atividades educacionais e a sociedade como um todo.

b) à concepção dos cursos de formação do educador, no qual os educadores devem ser formados para compreender a realidade educacional brasileira, conjugada a uma revisão da divisão do trabalho no interior dos sistemas escolares, ampla e sólida formação geral e pedagógica, formação tecnológica e garantia de integração teoria e prática.

O Documento-Síntese também registrava pontos não consensuais sobre a formação do educador, entre esses onde ocorreria a formação do educador (em que agência formadora) e em que nível ocorreria essa formação.

De acordo com Silva (2003), foi a partir da produção dessa proposta que o movimento ganhou corpo, pois indicava uma profunda redefinição na pedagogia, principalmente no tocante ao bacharelado e a licenciatura. A autora assim se manifesta:

De fato, o comitê indicava uma profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre bacharelado e licenciatura, partir da idéia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira (SILVA, 2003, p. 66).

Em novembro de 1983, o MEC resolveu realizar o Encontro Nacional do Projeto por ele coordenado “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, como era desejo do movimento de educadores. Na abertura, em Belo Horizonte, os educadores tiveram uma surpresa com a palavra do professor José Ferreira Ramos, subsecretário de Política da Educação Superior/MEC, que, em sua fala “[...] insinuou que o trabalho de Valnir Chagas deveria ser adotado para a formação de professores qualquer que fosse a orientação para a reforma dos currículos” (BRZEZINSKI, 2002, p.154).

Diante dessa antecipação das decisões que deveriam ser tomadas no Encontro, os educadores manifestaram-se contra o autoritarismo do MEC. Desta forma, segundo Brzezinski, inverteram-se as posições. “[...] Os educadores transformaram-se em

coordenadores, enquanto o MEC passou a comportar-se como convidado, embora tivesse garantido financeiramente a infra-estrutura para a realização do evento” (BRZEZINSKI, 2002, p.153). Essa atitude, na visão da autora, representou um avanço no movimento dos educadores, assegurando as decisões coletivas e democráticas, independentemente das injunções políticas do governo federal.

As discussões direcionaram-se para a concepção de educador e de profissional da educação, bem como sobre as habilitações fundamentais no curso de Pedagogia, porém, nestes aspectos, a diversidade marcou as posições.

Neste evento, o Comitê foi transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) que, após ruptura com o MEC, passou a enfrentar dificuldades para retomar a mobilização em nível nacional.

Em 1984, foi divulgado o Documento Final de Belo Horizonte, que continha uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, tendo como idéias centrais a formação do professor como educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e a docência como base da identidade profissional de todo educador. Foram também colocadas, no documento, duas moções:

Uma solicitava ao Ministério da Educação o reconhecimento da União Nacional dos Estudantes que fora destruída pela ação do governo militar. Outra concitava as organizações de classe dos educadores brasileiros a deflagrar uma ampla mobilização nacional para a criação de um órgão regulamentador e fiscalizador do exercício da profissão – a Ordem dos Educadores do Brasil (OEB).

Quanto à primeira solicitação, os resultados foram positivos, uma vez que a UNE teve sua legitimidade reconhecida pela sociedade política e civil; quanto à segunda, não houve repercussão, foi retomada no I Encontro de Avaliação (1984), mas a idéia não vingou (BRZEZINSKI, 2002, p. 162).

É interessante ressaltar que as críticas e os estudos sobre a formação do profissional da educação influenciaram as mudanças no Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), em Belo Horizonte, que mantinha o curso de Pedagogia. Na época, o IEMG extinguiu as habilitações de curta duração e estabeleceu como eixo central do curso a formação do professor. A duração do curso passou de seis para oito semestres mudando o enfoque técnico/operacional para uma perspectiva mais crítica.

Após a ditadura militar o país passou por uma fase de transição política o que afetou também a educação. Segundo Vieira (2000), a política educacional autoritária muda para uma política que tenta responder aos desafios de uma sociedade democrática, que ainda não havia

nascido, vivendo momentos de busca e indefinição. O discurso e as intenções governamentais a respeito das políticas educacionais da nova fase – Nova República – enfatizavam a educação para todos como rumos de transformação. A atuação intensa da mídia fazia parecer que as mudanças estavam ocorrendo. Embora as transformações e as inovações propostas não fossem efetivadas no Brasil como um todo, em nenhum outro momento da história brasileira, houve uma preocupação maior por parte do governo com relação ao ensino fundamental e a formação de seus professores.

A política educacional na Nova República parecia voltar-se para a universalização das escolas, com o lema “Educação para todos”. Moreira (2004, p.163) afirma que o lema ‘Educação para todos’ “[...] ao reafirmar a importância e a necessidade de alfabetizarmos as massas, elige o conteúdo curricular como o principal instrumento de tal processo”.

Nesse período, houve uma descontinuidade administrativa no Ministério da Educação que resultou em paralisação de programas para a formação do professor. Somente em 1986, surgiu do convênio entre a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação (SEPS/MEC) e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) o projeto “Habilitação ao Magistério: Implantação de Nova Organização Curricular”.

Para a implementação desse projeto, foi contratado um grupo de especialistas que estava encarregado da elaboração da proposta curricular, porém interrompida pela extinção do CENAFOR. O projeto foi retomado em convênio com a PUC/SP e passou a ser denominado “Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes – subsídios para a organização escolar dos Cursos de Habilitação ao Magistério em nível de 2º grau e para o desenvolvimento teórico-metodológico das disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Profissional para o Magistério” (Pimenta, 1992, p.16). O grupo procurou formular uma proposta subsidiária à atuação dos professores visando a melhoria da competência profissional do professor. A proposta do grupo resultou em 25 livros didáticos para serem usados na Habilitação Magistério no curso de 2º grau.

Paralelamente à preocupação com a Habilitação Magistério, em nível médio, houve também sobre a formação de professores em nível superior, a permanência do curso de pedagogia como locus formador de profissionais da educação. Essas continuavam alvo de projetos de educadores comprometidos com a qualidade do ensino e com questões concernentes à democratização do ensino, reunidos na CONARCFE, que permaneceu instalada até 1992.

3.1.2 A criação da ANFOPE

Em 1990, a CONARCFE, no V Encontro Nacional, novamente em Belo Horizonte, transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Seu primeiro presidente foi Luiz Carlos de Freitas da UNICAMP. A ANFOPE conseguiu ser reconhecida como entidade legítima para tratar de questões concernentes à formação dos profissionais da educação.

A criação da ANFOPE consolidou o movimento de luta, visto que é uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político-partidário e independente em relação ao Estado. De acordo com Brzezinski (2002, p. 195), esse perfil reafirma o caráter científico da associação.

É importante ressaltar que as bases orientadoras do movimento não mudaram, apenas o movimento passou a ser organizado em forma de Associação Nacional. Durante os dez anos de movimento até a transformação em associação, houve modificações e reestruturações nas Instituições de Ensino Superior. Em 1992, o documento VI Encontro Nacional, baseado nos estudos e experiências desses dez primeiros anos de luta, sintetizou aqueles que são considerados os princípios gerais e centrais do movimento. As bases fundamentais eram:

- a) proposta de Escola Única de formação, a base comum nacional, composta de eixos curriculares, constitui-se uma diretriz para os currículos de formação do educador, para uma política global de formação e profissionalização do magistério.
- b) docência como base da identidade de todo educador.

A ANFOPE congrega pessoas e instituições interessadas na formação de profissionais da educação, produzindo e socializando conhecimentos nessa área. Freitas (1991) afirma que uma das características do profissionalismo é a existência de entidades que congregam e lutam pelas reivindicações de seus profissionais. Assim a criação de uma associação fortalece a luta e legitima os seus estudos. Desde o início, a trajetória da ANFOPE foi marcada por discussões, encontros e documentos que registravam estudos e pesquisa acerca da formação de educadores.

Os objetivos da ANFOPE transcritos no Boletim n. 2 (1991, p.3) são:

Congregar pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação integrantes do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação, para reflexão crítica de suas práticas.

Defender as reivindicações destas instituições no tocante à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional.

Incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais destinadas a examinar criticamente a questão da formação do profissional da educação em seus respectivos estados.

Defender a educação enquanto um bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira.

Gerar conhecimento, socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente pelo Movimento Pró-formação do Educador, representado até 1990 pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, e expresso nos Documentos Finais dos cinco encontros nacionais realizados entre 1983 e 1990.

Articular-se a outras associações e entidades que têm preocupações semelhantes, no desenvolvimento de ações comuns.

Três eram as preocupações que constituíam o foco do movimento, principalmente no período de reorganização quando passa a ser associação: revisão e ampliação dos princípios gerais, base comum nacional e LDB.

No VII Encontro Nacional (1994), entre as moções aprovadas, está o estabelecimento de medidas concretas em relação à valorização do trabalho do professor, entre as quais destacam-se: a) a criação de um piso salarial profissional unificado nacionalmente, melhoria das condições de trabalho, formação continuada, concessão de horas atividade. b) solicitação para agilizar a aprovação da LDB, que estava há um ano e três meses em tramitação no Senado Federal.

O movimento acompanhou de perto a tramitação do anteprojeto da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como membro efetivo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

3.1.3 A Lei n. 9.394/1996: anteprojeto descartado

A base da composição do anteprojeto da LDB, elaborado por entidades representativas da Educação e dos estudantes brasileiros, compreendia o resultado dos estudos e pesquisas

apresentados nos encontros e discutidos pelos educadores. Brzezinski aponta o eixo central desse anteprojeto.

[...] eleger-se como eixo para a LBD a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal e, de outro, propiciasse a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social' (Brzezinski, 2001, p.13).

Apesar de que os educadores tenham conseguido pela Câmara dos Deputados que o anteprojeto contendo o eixo e todas as diretrizes e bases da educação se tornasse um texto possível, o que foi aprovado como Lei foi o anteprojeto do Senador Darcy Ribeiro, elaborado de forma pouco democrática em 1992, sob encomenda do Ministério da Educação. Desse modo, foi descartado o anteprojeto construído pelas entidades representantes de educadores e estudantes.

O fato de o anteprojeto aprovado ter sido encomendado pelo MEC marca que a política educacional e curricular é voltada para uma política centralista e descentralista. Para Pacheco (2003, p. 28), há quatro modelos principais de políticas curriculares. Por analogia, pode-se aplicar sua classificação às políticas educacionais: a) política centralista, que coloca a responsabilidade totalmente nos órgãos ministeriais; b) política descentralista, em que o que predomina é o papel dos territórios locais; c) política centralista e descentralista, em que é descentralizada no nível dos discursos, mas centralizada ao nível das práticas, em que os territórios têm autonomia para interpretar os currículos sob um controle; d) política descentralista e centralista, em que a descentralização existe tanto no discurso como nas práticas com base nos referenciais definidos pela administração central.

O autor ainda afirma que os conteúdos das políticas curriculares são decididos com base nas influências dos grupos sociais com interesses e valores educativos.

Assim, na abordagem conceitual das políticas curriculares, incluímos no modelo das racionalidades técnicas, dois parâmetros concretos: a engenharia tyleriana e a engenharia mercantil que, por sua vez, estão na origem de outras duas lógicas de construção dessas políticas – a lógica de Estado e a lógica de mercado - e incluímos, no modelo das racionalidades contextuais, outros dois parâmetros: a racionalidade crítica e a racionalidade cultural que fundamentam duas lógicas específicas – a lógica do ator e a lógica cultural (PACHECO, 2003, p.30).

O currículo não pode ser construído sob uma única lógica. Mostra a história do conhecimento sobre currículo que ele é construído pela luta das diferentes lógicas em um jogo de poder. A lógica do Estado na construção das políticas curriculares está baseada no individualismo e no utilitarismo que são fundamentados na teoria liberal clássica

(PACHECO, 2003). A lógica da sociedade civil organizada em movimentos está sob uma concepção de construção coletiva e participação de todos os seguimentos.

Conforme a abordagem liberal clássica, o papel do Estado está diretamente ligado ao mercado que preza a eficiência, a equidade e a excelência. As políticas curriculares se encontram nessa linha de pensamento privilegiando os interesses das classes dominantes que argumentam que: as escolas privadas são mais eficientes do que as públicas; a qualidade da escola depende dos professores e da performance dos alunos; a avaliação da escola é essencial para medir a qualidade, sendo um instrumento de regulação; e por fim impõe valores que atendem à visão política da sociedade.

Neste contexto marcado, por um lado, pela centralidade e imposição, e, por outro, pela luta democrática em Defesa da Escola Pública, a ANFOPE apresentou emendas aos projetos da LDB, procurando mobilizar os deputados de cada estado para que defendessem tais emendas. Foram seis as emendas articuladas em torno de quatro temas: a questão da especialização em nível da escola normal; a questão da base comum nacional, a questão do estágio remunerado e a questão da experiência docente prévia de dois anos para a formação do especialista em educação.

Em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de discussões no Congresso Nacional, a nova LDB foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. A promulgação da Lei de forma pouco democrática trouxe a insatisfação e a resistência do movimento de educadores principalmente porque foram ignorados anos de pesquisas em relação à formação de professores no curso de Pedagogia, e desconheceu o legislador a política de formação global de profissionais da educação. No próximo item, atentar-se-á para algumas arbitrariedades da LDB.

Na realidade, após mais de 15 anos de lutas e discussões sobre as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, a LDB interpõe-se como obstáculo para realizar essa tarefa.

Durante os anos de tramitação da LDB bem como as discussões e manifestações de indignação após a promulgação da LDB/1996, houve muitos momentos de reflexão, de pesquisas e de análise sobre as questões referentes à formação dos profissionais da educação, fato que trouxe amadurecimento intelectual e um avanço científico que fortaleceram as posições assumidas pela ANFOPE.

A LDB coloca o ensino normal em nível médio como uma das opções de formação de professores.

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 iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (art. 62).

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei (art. 87).

Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 87 § 4º).

Em parte, a luta dos educadores foi atendida à medida que a lei imprimiu um caráter temporário para a formação de professores em nível médio, uma vez que, na LDB, está prescrito que, em dez anos, todos os professores deverão ter habilitação superior.

Uma questão entre tantas confronta as expectativas dos educadores reunidos no Fórum em Defesa da Escola Pública: a criação de novo locus de formação de professores – os Institutos Superiores de educação com as Escolas Normais Superiores.

A diversidade de opções para a formação do professor para as séries iniciais e o surgimento de um outro locus de formação fora da universidade foi o alvo principal das discussões e oposições dos educadores com o advento da LDB/1996.

3.1.4 A Escola Normal Superior: berço do Instituto Superior de Educação

Representantes da ANFOPE e demais entidades que compunham o Fórum em Defesa da escola Pública no processo de tramitação da Lei no Congresso Nacional manifestaram sua indignação e argumentos em livro organizado por Iria Brzezinski – LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam (1997). Essa obra, publicada logo após a homologação da LDB, foi uma resposta científico-pedagógica aos legisladores e particularmente ao Poder Executivo- MEC.

Outra manifestação dessa natureza feita pelos atentos educadores, reunidos em suas entidades, foi a contestação ao Decreto Presidencial n.3.276/1999, que arbitrariamente retirou a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil do Curso de Pedagogia. Por meio deste decreto, o Instituto Superior de Educação e Escola Normal Superior tornaram-se exclusivas agências dessa formação. As lutas empreendidas pelo Fórum em Defesa da Formação do Professor (1999) foram traduzidas em uma produção científica na Revista Educação e Sociedade n°. 68, um dos instrumentos estimuladores da

revisão do Decreto pelo menos parcialmente. Uma conquista dos educadores, nesta revisão, foi a transformação da Escola Normal Superior em instituição não exclusiva da formação dos professores da Educação Básica.

A LDB prevê várias instituições de ensino superior. Aguiar e Scheibe, em um dos artigos, atestam que “[...] as instituições de ensino superior do sistema federal passam a ser classificadas em: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores” (AGUIAR e SCHEIBE, 1999, p. 222).

As autoras afirmam que houve uma distinção entre as universidades de pesquisa e as universidades de ensino, normatizando uma hierarquia no ensino superior. Assim expressam: “Estabeleceu-se como locus privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia. Um caminho que independentemente do setor ao qual se vincula (público, particular, comunitário) deverá ser o menos oneroso” (AGUIAR e SCHEIBE, 1999, p. 222).

Entende-se que outras medidas da política governamental também parecem insistir na desvalorização da formação de professores e na valorização de outros profissionais (médicos, engenheiros, advogados) para atuação na educação básica. Esses profissionais são transformados, em caráter emergencial, em professores: a) pela Resolução CNE 02/1997 que “dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino profissional em nível médio” devendo suprir a falta de professores habilitados nas escolas. É destinado a portadores de diplomas de nível superior, em cursos relacionados às habilitações pretendidas. b) pela Rede Virtual (RIVED) projeto do acordo Brasil - Estados Unidos, assinado em 1997, para cooperação no desenvolvimento de tecnologia de uso pedagógico. A RIVED formou a distância, em 2004, professores de Física, Matemática, Biologia, Química e Geografia.

Para essas modalidades de formação o saber o conteúdo torna-se mais importante do que saber como transmitir esse conteúdo. Desta forma, o conteúdo pedagógico que faz diferença na formação do professor é colocado em segundo plano ou até descartado.

Brzezinski (2001) considera que:

A concepção de formação de profissional da educação adotada pelo Ministro e assumida pelo CNE supõe que a formação específica do professor, realizada nas licenciaturas, seja dispensável. Parece estar decretada a falência dos cursos de formação de professores, pois, para ser legitimado como professor, basta que o pretendente seja portador de diplomas de nível superior em cursos relacionados com a disciplina que já leciona, curse a parte teórica com duração de 240 horas, que poderá se ministrada na modalidade a

distância, com metodologia semipresencial (art. 8º) e comprove a “capacitação em serviço” de no mínimo 300 horas (BRZEZINSKI, 2001, p. 156).

Esta concepção contraria os princípios da ANFOPE que defende a idéia de que a formação inicial de docentes deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena e a “[...] proposta de criação de uma escola única de formação do educador, nas faculdades de educação, abrangendo um programa de formação de professores para a educação básica” (Aguiar, 2001, p. 198). A política global de formação de professores que se defende não permite a diferenciação da formação de professores na pedagogia e nas outras licenciaturas.

Quanto à formação de professores para o início da escolarização, a LDB 9.394/96, no art. 62, prevê a diversidade de cursos que podem formar professor para as séries iniciais.

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 iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Com a instituição da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Esse caráter de treinamento em serviço, além de privilegiar outros cursos superiores em detrimento das licenciaturas, também causou uma corrida dos atuais profissionais da educação em busca de cursos que os tornassem aptos até 2007. Cursos de finais de semana, sem um maior aprofundamento e cursos a distância¹⁴ foram criados para solucionar o problema da falta de formação de professores. Outras iniciativas foram tomadas pelos governos estaduais a fim de capacitar os seus docentes. O que fica evidente, nessa situação, é que a certificação (aquisição de certificado) tornou-se mais importante do que a formação de qualidade.

Conforme prescreve a LDB/1996, o ensino normal em nível médio é uma das opções de formação de professores, que posteriormente passaria a ser formado em nível superior. Diz-se passaria porque, em 2003, novas medidas foram tomadas em relação à formação de professores para o início da escolarização.

A Resolução nº. 1, de 20 de agosto de 2003, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, baseada na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e no

¹⁴ O Proformação, curso instituído pelo MEC, formou desde 1999 mais de 23 mil professores em nível médio a distância em dois anos.

Parecer CNE/CEB 03/2003 homologado pelo Ministro de Estado da Educação, Cristovam Buarque, em 31 de julho de 2003, dispõe sobre a terminalidade da formação do professor para a Educação Infantil e as Séries Iniciais de Escolarização do Ensino Fundamental em nível médio, ou seja, a continuidade da Escola Normal.

Essa resolução mudou o enfoque da Década da Educação em relação à formação de professores em nível superior, admitindo novamente a formação em nível médio.

Com a instituição do Curso Normal Superior como locus da formação do professor para os primeiros anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil, o papel do curso de Pedagogia fica explicitado em uma única referência na LDB/1996 em seu art. 64:

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

A questão é bastante complexa à medida que persiste a indefinição em relação ao curso de Pedagogia. Indaga-se: se, nos últimos anos, o curso de Pedagogia passou a formar o professor para os anos iniciais de escolarização, como fica a sua identidade se a Escola Normal Superior recebeu essa incumbência? Ao curso de Pedagogia ficou destinada mais uma vez a formação do especialista. Brzezinski (2001) assegura que essa especialização “[...] desconsidera experiências bem-sucedidas na universidade de formação do pedagogo multidisciplinar para atuar como um profissional que responde pela totalidade das atividades do trabalho pedagógico da organização escolar” (BRZEZINSKI, 2001, p. 162).

As iniciativas de privatização do ensino superior e a criação de Institutos de Educação, sem uma discussão mais ampla formando profissionais da Educação Básica no mesmo patamar que as Universidades com anos de tradição em estudos e pesquisas, trouxeram incertezas para a qualificação docente. A proposta de formação global para os profissionais da educação com base na docência em nível superior no curso de Pedagogia faz parte da luta de educadores empenhados com a qualidade da educação. A luta é em prol de um único modelo de educação superior, a Pedagogia. Enquanto as contradições existentes nas políticas educacionais permanecem em relação à formação de professores, o movimento continua e se fortalece.

O aparecimento dos Institutos Superiores de Educação como mais um locus para a formação de professores foi uma novidade na LDB/1996, principalmente para os educadores envolvidos em estudos e pesquisas voltados para uma escola única de formação de

professores. Essa surpresa aconteceu porque, embora o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) construísse linhas de ação em relação à criação de institutos superiores para a formação de professores, não havia essa previsão no anteprojeto da LDB. Ela surgiu com a entrada do substitutivo do senador Darcy Ribeiro (AGUIAR, 2001).

O impacto causado nos educadores se deu quando o substitutivo passou pelo Congresso Nacional sem uma discussão mais ampla a respeito nos setores diretamente envolvidos com a educação.

Os Institutos de Educação, de acordo com a LDB/1996, formarão em nível superior todos os profissionais da educação básica. Segundo Aguiar, “Tal formulação, de certo modo, põe os institutos superiores de educação no mesmo plano que as universidades, instâncias que tradicionalmente formam o licenciado para esse nível de ensino” (AGUIAR, 2001, p. 202). Os institutos desempenharão a mesma tarefa que as Faculdades de Educação nas universidades de forma diferente, pois não têm a obrigatoriedade de articular o ensino à pesquisa como assegura Brzezinski:

[...] a criação de Institutos Superiores de Educação jamais constaria do Projeto 1258-C/88¹⁵, uma vez que subtrai da ambiência universitária o preparo de docentes para a educação básica, [...] estes institutos extra-universitários estarão privados da fecundidade do diálogo que se estabelece entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa na universidade. Entendo, assim, que os ISEs se constituirão instituições apenas de ensino, distanciando-se da possibilidade da articulação do ensino com a pesquisa e com as práticas culturais muito próprias do ambiente universitário (BRZEZINSKI, 2001, p. 160).

A questão tornou os debates críticos e fervorosos porque foi contrária a todos os estudos e esforços empreendidos pelos educadores, na luta pela formação de professores na universidade com associação de ensino e pesquisa.

Aguiar considera como hipótese plausível para a criação dos institutos superiores de educação “[...] é que se tratou apenas de dar legitimidade jurídica a medidas de política que já se esboçavam no governo anterior e que atendiam ao projeto de flexibilização das estruturas educacionais de acordo com as recentes recomendações dos organismos internacionais” (AGUIAR, 2001, p. 202)

Após a criação dos institutos de educação, o histórico movimento dos educadores foi golpeado com o decreto presidencial já citado. Este decreto está distante dos ideais sustentados pelos educadores. De acordo com Iria Brzezinski, ex-presidente e ainda militante

¹⁵ Projeto de Lei defendido pelo movimento denominado Fórum em Defesa da Escola Pública, aprovado pela Câmara dos Deputados, mas rejeitado no Senado Federal.

desse movimento, a atitude do presidente desrespeitou os educadores que têm se dedicado a estudos e pesquisas sobre a formação de professores.

A atitude do presidente da República, ao “decretar” como e onde se deve formar o professor de atuação multidisciplinar no magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, desconsiderou os resultados das pesquisas e experiências já realizadas e violentou o direito dos educadores, autoridades teórico-práticas da área, de oferecerem democraticamente suas contribuições sobre o assunto (BRZEZINSKI, 2001, p. 171).

O movimento dos educadores, reunido no Fórum em Defesa da Formação do Professor (1999-2000), conseguiu, com suas investidas, que o decreto fosse alterado pelo Decreto n. 3.554 de 07 de agosto de 2000 dando nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276/1999. A nova redação coloca a palavra preferencialmente no lugar de exclusivamente, ficando assim expresso: “a formação dos professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores”.

Esse novo decreto que passou a vigorar trata da formação em nível superior, o que deixa de fora a formação do professor em nível médio, e obrigou os cursos de Pedagogia isolados a transformarem-se em Escolas Normais Superiores, permitindo que somente cursos de Pedagogia das universidades formassem o professor da educação infantil e das séries iniciais.

Mesmo depois da alteração do decreto, muitos institutos de educação, e muitos cursos normais superiores foram criados. Com a oportunidade de se ter um curso superior, com uma duração menor, diversos egressos das escolas normais de ensino médio passaram a frequentar esse curso com o motivo exclusivo de manterem seus cargos após a Década de Educação¹⁶.

Nesse contexto de competição existente no “mercado da formação”, muitas instituições de ensino foram adequando os seus currículos de Pedagogia à formação do professor das séries iniciais, oferecendo também diversas habilitações aos egressos de seus cursos. Transformações curriculares que nem sempre seguem com seriedade estudos a respeito do currículo e de suas implicações na formação de um profissional da educação.

Entender mais detalhadamente questões concernentes à formação do pedagogo como profissional da educação é objetivo a ser alcançado na próxima parte desse capítulo, no qual

¹⁶ A Década de Educação prevista na LDB/1996, iniciou-se com a homologação desta e terá duração de dez anos.

se busca aprofundar estudos acerca da identidade do pedagogo, da profissionalização e formação dos profissionais da educação.

Apesar das oposições, do enfraquecimento e de políticas contrárias à formação do professor no ensino médio, a Escola Normal não desapareceu, permanece em menor número convivendo com outros lócus de formação de professores para o início da escolarização em nível superior.

A rede pública reduziu a oferta do curso normal que passou a funcionar em escolas que oferecem outros níveis de ensino: fundamental e médio, como o caso do IEMG, em Belo Horizonte.

Em 2003, a Escola Normal, em nível médio, volta a tomar força via legislação, com a Resolução CFE n. 1/2003, que impulsionou a criação de novas escolas normais em diversos estados brasileiros. As conseqüências desta Resolução estão evidentes nas manifestações de educadores e nas ações governamentais. Houve um aumento das escolas normais existentes, como foi o caso da Secretaria de Educação do Paraná, que projetou para 2004 a abertura de 34 novos cursos de Ensino Médio – Modalidade Normal.¹⁷

Outro fato que merece registro é o concurso para professores da Educação Infantil da prefeitura de Belo Horizonte (dezembro de 2003) cuja habilitação requerida era o Normal em nível médio. Esse fato também foi verificado em muitos outros concursos em diversos municípios do país como: Anápolis (GO), Boa Vista (RR), Bragança Paulista (SP), Santo André (SP) e São Paulo (SP), todos no início do ano de 2004¹⁸.

Constata-se, hoje, uma diversidade de instituições e níveis de formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O movimento dos educadores não recuou diante das decisões arbitrárias do Ministério da Educação, pelo contrário, fortaleceu-se. A luta dos educadores ainda continua nas diversas oportunidades de encontros e discussões a respeito da formação dos profissionais da educação na Pedagogia e de investidas contra as medidas que desqualificam essa formação.

¹⁷ Dados colhidos a partir de uma Conferência de Iria Brzezinski (2003) a respeito da importância do professor do Ensino Fundamental ser formado em nível superior. Na superintendência do Ensino Superior da Secretaria da Educação do Paraná, enquanto a conferencista falava, houve a seguinte declaração por um grupo de diretores de 14 escolas normais existentes, mesmo a partir da LDB/1996 que sugere o indicativo de formar professores em nível superior, podendo, no entanto, ainda, permanecer a formação de nível médio (art. 62): “Mesmo contrariando o Conselho Estadual de Educação resistimos e enfrentamos o Governo para permanecer com nossas escolas normais de nível médio recebendo alunas de ‘baixa renda’ sobretudo domésticas porque era a única oportunidade que essas candidatas tinham de cursar o ensino médio”. Nesta ocasião, a conferencista deixou clara a sua convicção de que o desejável é formar professores do ensino fundamental e da educação infantil em nível superior.

¹⁸ Dados colhidos em sites de concursos públicos.

A existência de diferentes concepções acerca da formação e identidade do pedagogo e de diferentes lócus de formação de professores para as séries iniciais traz inquietações que suscitam a continuidade do debate. Na próxima parte deste estudo, tratar-se-á de questões relacionadas à busca da identidade do pedagogo e de sua profissionalização, estudadas e debatidas pelo movimento de educadores brasileiros.

3.2 O MOVIMENTO DE EDUCADORES: MOMENTOS ATUAIS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO

Ao longo dos 25 anos de lutas, encontros, debates, discussões e fóruns aspiram os educadores uma definição do profissional da educação. Pesquisas, dissertações e teses, nos últimos anos, vêm aprofundando tal temática.

A definição da identidade profissional do pedagogo mostra-se como um fator decisivo para o ingresso do pedagogo no mercado, reconhecimento próprio, e sócio-econômico da profissão.

O movimento nacional vem promovendo muitos estudos sobre a identidade do Pedagogo e o estatuto epistemológico da Pedagogia como conceito de identidade nas Ciências Sociais não se apresenta definido e acabado. Há um consenso de que as identidades são construídas em espaços e contextos sociais. De acordo com Castells (2001, p. 23) “[...] identidades são fontes de mais importantes de significado do que de papéis, por causa do processo de autoconstrução e individualização que envolvem”. Na visão do autor, identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções.

Tadeu Silva (2001, p. 25) considera que a “[...] identidade, tal como a cultura, tampouco é um produto final, acabado, uma coisa. Ela é objeto de uma incessante construção”. Pode-se então afirmar que a identidade é fundamentalmente histórica. Nesse sentido, o autor assegura que “[...] nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa” (SILVA, 2001, p. 26).

A questão da identidade está ligada diretamente ao auto-reconhecimento, ou seja, para ser profissional reconhecido é necessário sentir-se professor. É necessário também o reconhecimento dos pares, dos alunos, da sociedade.

Carrolo (1997, p. 29) assinala que a articulação entre a “identidade para si” ou “desejada” e a “identidade para outrem” ou “atribuída” é a chave do processo de construção da identidade profissional. O autor aponta duas esferas do processo de construção identitária:

a formação e o auto-reconhecimento e a luta pelo reconhecimento social, que, em síntese, são a *identidade para si* e a *identidade atribuída por outrem*.

Para Gatti (1996, p.85) o professor “[...] é um ser em movimento construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade”. Fator que reitera que a identidade é construída na história, não só no indivíduo, mas também no contexto social em que está inserido. Segundo Carrolo “[...] uma estratégia identitária individual não pode ser dissociada dos mecanismos de mobilidade social” (CARROLO, 1997, p. 27).

Na mesma linha de pensamento, Brzezinski (2002, p. 9) considera que os movimentos sociais de educadores “são espaços de construção da identidade coletiva, portanto, da identidade profissional do professor”.

Conforme Carrolo (1997), a “crise de identidade” instalada na contemporaneidade generalizou-se em todos os níveis. Um mal-estar que tem feito com que haja uma busca pela identidade profissional do pedagogo.

3.2.1 A busca pela identidade

Entre os diversos encontros e discussões de educadores brasileiros ocorridos por mais de duas décadas, em 1986, houve um mais direcionado para a definição da identidade do pedagogo. O INEP também dedicou-se ao tema e promoveu um encontro no qual o assunto foi aprofundado. Nos debates, ficou evidente a existência de uma divergência entre a formação do pedagogo em caráter de totalidade e formação com o enfoque voltado para as especialidades (INEP, 1997, p. 29). Essa divergência de opiniões estava centrada na dificuldade do entendimento das questões educacionais fora do contexto histórico das especializações, arraigado na prática tecnicista que atravessou a formação de educadores no Brasil, durante todo o governo militar.

Nos Encontros Nacionais da ANFOPE, desde os seus primórdios, quando ainda Comitê (1980 a 1983) e Comissão (1983 a 1990), discutia-se e debatia-se a questão da identidade, profissionalização e valorização do magistério. A dinâmica dos encontros era marcada pela busca de uma construção coletiva de referenciais teóricos para a formação dos profissionais da educação, a partir de avaliações de experiências de reformulações de cursos, apresentando alternativas visando a qualidade social da educação (ANFOPE, 1996, p.15).

No IX Encontro Nacional da ANFOPE (1998), em seu documento final, é colocado que o movimento já superou do ponto de vista teórico a discussão sobre a identidade, com a

firmação de que todos são professores e que a base de formação do profissional da educação é a docência. Outro aspecto debatido foi a criação do Conselho Nacional de Professores¹⁹.

O Documento Final do III Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação realizado em Brasília, em junho de 1999, sob a organização da ANFOPE e FORUMDIR, reafirma as questões colocadas no IX Encontro Nacional e propõe que se ampliem e aprofundem as discussões sobre a criação do Conselho Nacional de Profissionais da Educação.

Durante os anos de lutas em busca da identidade e da profissionalização, os Boletins da ANFOPE socializaram informações, com abertura para que todos os sócios e entidades da área educacional pudessem enviar artigos e relatos sobre o trabalho desenvolvido. De acordo com o editorial do primeiro boletim, o envio de relatos é importante “[...] para que se possa criar, em nível nacional, uma ‘sensibilidade’ sobre o desenvolvimento da luta pela formação do profissional da educação” (ANFOPE, 1991).

Um encontro que desenvolveu os trabalhos sobre a identidade dos profissionais da Educação e que interessa em particular para esta pesquisa foi o Fórum de Educação realizado em setembro 2002, na FaE/CBH/UEMG, sob o tema : “Pedagogo: que profissional é esse?”. O evento contou com a participação de 331 participantes de diferentes estados brasileiros e diversos pesquisadores e foi apoiado por instituições de ensino de Belo Horizonte e entidades como a ANFOPE, FORUMDIR e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (EXNEPE).

Como já citado anteriormente, a posição da ANFOPE, desde 1983, em relação à formação dos profissionais da educação, é que a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação. No referido Fórum, participando de uma mesa redonda, Iria Brzezinski defendeu a docência como base da identidade dos profissionais da educação, com a manifestação a seguir:

Com essa identidade, o professor é o profissional dotado das capacidades, entre outras, de produzir conhecimento sobre o seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do aprendiz seja ele criança, jovem, ou adulto (BRZEZINSKI, 2002, p.113).

Para a autora, no processo de construção do profissionalismo com base na docência, os profissionais da educação buscam sua identidade, tornando-se professores dotados de conhecimento e competências específicas que os diferenciam de outros profissionais,

¹⁹ Este aspecto é bastante pertinente ao tema proposto nesta dissertação, entretanto, os limites impostos a ela impedem o seu aprofundamento nessa oportunidade.

permitindo que haja uma percepção das relações existentes entre as atividades docentes e escolares e a sociedade. “O professor é um profissional que domina o conhecimento específico de sua área, os saberes pedagógicos, os saberes políticos, os saberes culturais, os saberes transversais (interdisciplinares) em uma perspectiva de totalidade” (BRZEZINSKI, 2002, p.113).

O movimento dos educadores considera que “[...] o eixo nuclear da formação do pedagogo é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar que tem o seu fundamento na docência, como ato educativo intencional” (BRZEZINSKI, 2002, p.123).

Ao lado dessa posição, que é da grande maioria, há questionamentos de educadores e pesquisadores, que a consideram reducionista e defendem que a Pedagogia é a base da identidade docente (FRANCO, 2002, p. 40). Essa indefinição no meio dos profissionais e pesquisadores da educação aliada às políticas educacionais do Estado que têm mantido a desvalorização do professor secundarizando a profissão em relação às demais vem dificultando a definição da identidade do curso de Pedagogia e da profissão pedagogo.

As indicações e decisões do Fórum de Pedagogia estão registradas em um documento final. Entre outras destacam-se: a Criação de um Fórum Nacional de Pedagogia, que mantenha a articulação permanente com as entidades já constituídas (ANFOPE; FORUMDIR; Fórum de Defesa da Escola Pública e outras). Para tanto, foi constituída uma Comissão Central, sediada em Belo Horizonte, formada pelas instituições realizadoras, com representantes em todos os Estados participantes que se articularão permanentemente com a Comissão Central. O princípio de defesa da Base Comum Nacional foi respeitado no documento final do Encontro. Desse modo, os profissionais da educação devem ter sólida formação teórica, devem fazer articulação teoria/prática, adotar a docência como a base da Identidade do pedagogo e assumir a gestão democrática em todos os espaços educativos.

Foram aprovadas também as atribuições do Fórum que entre outras estão a mobilização das instituições formadoras do pedagogo e o acompanhamento de projetos e tramitações do CNE sobre o curso de pedagogia. A moção aprovada no Fórum foi de posição contrária ao aligeiramento da formação do pedagogo.

Em julho de 2004, foi realizado o Fórum Nacional de Pedagogia em Belo Horizonte, já decidido no I Fórum. Este encontro contou com 650 participantes de 12 estados brasileiros e concentrou suas discussões sobre o pedagogo no que se refere às questões sujeitos/identidades/práticas escolares e não escolares promovendo a interlocução de diversas instituições sobre as perspectivas de formação. Para isso as discussões foram concentradas em dois GTs: Grupo de trabalho específico (GTE), na perspectiva de fortalecer princípios que

possam subsidiar a elaboração das diretrizes de formação do pedagogo; e o Grupo de trabalho interinstitucional GTI, espaço de integração, articulação e parcerias entre as instituições de formação do pedagogo.

Como resultado do Fórum, da troca de experiências, reflexões e debates, surgiu a Carta de Belo Horizonte, convocando as autoridades responsáveis e entidades educacionais para ampla mobilização, ressaltando os seguintes pontos sintetizados a seguir:

- a) o papel histórico do Curso de Pedagogia, como espaço teórico-investigativo privilegiado para a formação do educador e como o campo de formação para o trabalho pedagógico exercido na sociedade, dentro e fora da escola.
- b) o curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo, numa perspectiva integrada, para atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão de processos educativos escolares e não escolares, assim como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional, objeto de investigação da Pedagogia.
- c) considera que as práticas pedagógicas são, por sua natureza epistemológica, complexas e extremamente diversificadas e há o surgimento de novos cenários e espaços científico-culturais transformam-se em novas demandas e possibilidades educacionais para a atuação do pedagogo.
- d) ressalta que os processos de profissionalização qualificam-se à medida que essa complexidade for compreendida e criticamente incorporada nos currículos de formação inicial; que tal formação requer uma sólida fundamentação teórica, metodológica e prática que exige tempo mínimo necessário de quatro anos para sua concretização; que existe uma identidade epistemológica básica construída em torno de um profissional da educação comprometido, que seja crítico, investigativo e produtor de conhecimentos.

Percebe-se, nesses aspectos abordados, que a definição da identidade do pedagogo está diretamente ligada à questão da profissionalização, da valorização salarial e do reconhecimento social da profissão.

3.2.2 Caminhos da profissionalização

Na atualidade, muito tem se discutido sobre a questão da profissionalização docente. A história nos remete ao fato de que a indefinição do que seja o profissional da educação, um especialista ou um professor, bem como a desvalorização do magistério tem feito com que haja uma busca pela profissionalização. A questão da profissionalização está diretamente ligada à questão da profissionalidade e do profissionalismo.

Brzezinski (2005), ancorando-se na análise de Sarmiento (1998), conceitua a profissionalidade “[...] como um conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades e competências de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades” (BRZEZINSKI,

2005, p.10). O profissionalismo é conceituado pela autora como “[...] o desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades no exercício da profissão professor” (BRZEZINSKI, 2005, p.10).

Com detalhes, a autora explica que a unidade dialética profissionalidade e profissionalismo configura a profissionalização do professor.

A dialicidade construída nos processos da profissionalidade (conjunto de conhecimentos, saberes, capacidades e competências) e de profissionalismo (prática pedagógica competente, ética e política com condições dignas de trabalho) conduz à profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *status* e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente (BRZEZINSKI, 2005, p.11).

Sacristán (1995) destaca que o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, pois sendo um conhecimento específico da prática e ação docente deve ser analisado mediante o contexto sociocultural. O autor assim expressa: “Falar de determinações da prática é referir as limitações ou os marcos da actuação dos professores, o que produz uma certa imagem de ‘debilidade’ profissional” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Nesse mesmo sentido, Brzezinski (2002), baseando-se nos estudos de Enguita (1991), denuncia que os profissionais da educação se aproximam da proletarização. A autora assegura que o processo de profissionalização é marcado pela perda de controle sobre os meios de produção, o que no campo educacional, “[...] gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica” (BRZEZINSKI, 2002, p. 12).

Dados considerados anteriormente mostram que, no contexto brasileiro, os especialistas é que decidiam e controlavam o trabalho do professor, como também para ser professor não é necessariamente exigida formação específica, fatores que concorrem para a descaracterização e desvalorização da profissão.

No caso do professor, a identidade profissional está diretamente ligada à descaracterização. Carrolo (1997, p. 24) aponta que os riscos de descaracterização provêm em parte da incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente, da indefinição institucional (organizativa e pedagógica) da escola, e do questionamento do próprio educador sobre o significado do que faz e como os outros vêem sua ação.

Nóvoa (1998) afirma que é no meio de contradições que os professores têm de refazer a sua identidade profissional. “Pede-se quase tudo aos professores. Dá-se-lhes quase nada” (NÓVOA, 1998, p. 35).

Freitas (1992) considera que a degradação dos profissionais da educação tem dois focos principais, o salário e a formação. “[...] pode-se degradar uma profissão basicamente, por estes dois mecanismos: pagando-se pouco ou formando-se mal, ou, melhor ainda, as duas coisas ao mesmo tempo: forma-se mal e paga-se mal” (FREITAS, 1992, p. 16). Embora os profissionais da educação lutem por alcançar a valorização e o reconhecimento até hoje, pouco tem se conquistado, principalmente em relação à formação dos profissionais.

Este autor coloca que não é o local de trabalho que define o profissional da educação, mas sim o processo de formação que ele recebe para atender a determinadas necessidades educacionais. O autor diferencia profissionais da educação de trabalhadores da educação. “[...] O profissional da educação é aquele que recebeu uma ‘formação específica’ para a condução do trabalho pedagógico” (FREITAS, 1991, p. 15). Entende-se, então, que profissionais da educação são aqueles que são preparados para exercer uma atividade pedagógica e trabalhadores da educação são os que trabalham em instituições educacionais, mas que não tiveram essa formação específica. Definir quem é o profissional da educação e qual é a base da identidade desse profissional são questões que ainda permanecem imprecisas, e por isso são preocupações da ANFOPE.

Nos termos da LDB 9.394/1996, o profissional da educação “[...] é todo aquele que tem formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades” (ANFOPE, 1998, p. 10).

Ao lado de lutas constantes, de movimentos em prol da valorização dos profissionais da educação, há um quadro de ausência de profissionalismo por parte dos próprios profissionais da educação que se voltam à lógica capitalista e se rendem às exigências da sociedade consumista e competitiva. Além disso, a expansão educacional em nome do desenvolvimento e do progresso social tem colocado no mercado profissionais despreparados. Esse fator é identificado neste mesmo capítulo quando trata dos diversos lócus de formação de professores.

Além da diversidade de instituições formadoras, a história da formação de professores nos remete ao fato de que os professores foram sempre vistos como técnicos, que teriam a tarefa de transmitir conteúdos determinados por currículos pré-estabelecidos e por se valerem de estudos produzidos e sistematizados por outros.

Ao contrário dessa posição, pesquisas têm remetido aos professores um saber próprio, um saber produzido na sua tarefa cotidiana – saber prático. Pimenta (1999) salienta que os saberes da experiência são produzidos no cotidiano do magistério com uma permanente

reflexão sobre a sua prática, mediatizada pelo conjunto de professores. A autora cita Houssaye (1995) para explicar que “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (PIMENTA, 1999, p. 26). Na sua concepção, é na ação que se produzem os saberes pedagógicos, a partir de uma prática que os confronta e os reelabora.

Neste sentido, Pimenta considera que a pesquisa é o princípio formativo da docência e a tendência reflexiva tem que fazer parte da formação de professores.

Tardif (2001, p.113) considera “[...] os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho”. Fato que segundo o autor, deixa os professores em uma posição fundamental em relação às demais funções educacionais, como atores do processo.

Na visão do autor, ver o professor como um ator implica pensar a sua prática não somente como um espaço de aplicação dos saberes, mas como “[...] espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2001, p. 119). Através da pesquisa, os professores podem objetivar e partilhar suas práticas.

Tardif (2001) enfatiza que estas idéias trazem mudanças substanciais na formação dos professores por que: se os professores são atores na prática profissional, devem também ter competência para atuar na sua própria formação; se os professores devem ter conhecimentos profissionais, deve haver um espaço maior na sua formação para conhecimentos práticos; deve-se então, criar uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não como mero receptores de saberes sistematizados.

Baseando-se na concepção de que todos são sujeitos do conhecimento, Tardif defende a unidade da profissão docente, do professor da educação infantil à universidade, sugerindo que isso fará diferença no reconhecimento social da profissão. “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender com os outros” (TARDIF, 2001, p. 128).

Com essa base teórica, pode-se afirmar que a busca da profissionalização docente está diretamente ligada à construção da autonomia no sentido de se pensar em um novo professor:

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projecto de uma autonomia

profissional, exigente, responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores (Nóvoa, 1995, p. 31).

O conhecimento profissional depende das condições do próprio professor em saber agir ou em refletir, diante da realidade que lhe está proposta. Um professor autônomo que reflete sobre suas ações e busca soluções não condiz com o tipo de formação realizada pelas instâncias que formam esse profissional. A história nos revela a existência de uma formação tecnicista voltada para a transmissão de conhecimento, muito distante das exigências atuais e o contexto social marcado pelo fenômeno da globalização que tem oferecido a possibilidade de se conhecer o mundo mais profunda e extensamente, com técnicas de informação adaptáveis e flexíveis a todas as culturas. Moraes (1998) assim se expressa:

(...) Com todas as transformações que estão ocorrendo no mundo, mais do que nunca é preciso aprender a viver com a incerteza. Para tanto, necessitamos desenvolver em nossos ambientes de aprendizagem a autonomia de nossas crianças e também de nossos professores, levando-os a aprender a aprender. Isso significa ter condições de refletir, analisar e tomar consciência do que sabemos, dispormo-nos a mudar os conceitos e os conhecimentos que possuímos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos cultivados no passado e adquirir novos conhecimentos (Moraes, 1997, p.144).

A educação deve prever, segundo a autora, que os alunos e professores precisam aprender a investigar, desenvolver a capacidade crítica de avaliar as informações; que novas metodologias devem conduzir a habilidade para produzir conhecimentos, não perdendo de vista a curiosidade e a criatividade.

Na perspectiva da totalidade e da construção do conhecimento, a reflexão e autonomia não podem ser ignoradas pelos educadores. A escola é lugar de análises críticas; de busca e produção de conhecimento; de formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas, da ética, da solidariedade, da autonomia.

O que se busca é uma pedagogia comprometida com a evolução da vida, que poderá ajudar o educando a viver e a conviver com mudanças. Logo, a pedagogia atual não poderá se contentar em ser mera transmissora de conteúdo e informação. E os recursos utilizados deverão contribuir para a construção de uma atitude positiva, crítica e criativa.

(...) A pedagogia dos meios modernos requer que aprendamos a olhar para frente, a fazer antecipações e simulações, a inventar, a projetar questões e a testar novas experimentações como produto das interações entre indivíduos no sentido de criar uma linguagem própria (Moraes, 1997, p.146).

3.2.3 Propostas de formação

O currículo tem fundamental importância na formação dos profissionais da educação, que têm uma história de formação e uma história profissional marcada pela descaracterização e desvalorização. Tadeu Silva (2001) considera que o currículo está no centro do processo de formação de identidade, pois envolve o que somos, no que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. “O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001, p. 27).

O currículo também está no centro das reformas educacionais e das possibilidades mais concretas de mudanças educacionais com vistas a uma educação de qualidade e uma sociedade justa e igualitária. Os educadores do movimento nacional entendem que, para realizar alternativas concretas na formação, devem propor alternativas que superem a prática tradicional e dicotômica presentes nos currículos dos cursos.

Currículo é um termo muito utilizado em educação, mas que não tem uma definição clara e precisa. Pacheco (1996, p. 15) afirma que “[...] o currículo originou uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular”.

Etimologicamente o termo currículo provém do latim *currere* que significa caminho, percurso, trajetória. Segundo Pacheco (1996), o termo encerra duas idéias principais: uma de seqüência e outra de totalidade. O autor afirma que há duas definições mais comuns e que se contrapõem. A primeira aponta o currículo como conjunto de conteúdos a ensinar e um plano de ação pedagógica. A segunda caracteriza o currículo como conjunto de experiências educativas, em um sistema dinâmico dentro do contexto escolar.

A definição de currículo está cercada de uma complexidade, na qual não existe consenso, mas exige reflexão intensa por parte dos pesquisadores da área. O que se tem por certo é que esta reflexão deve ser voltada sobre as relações existentes com a sociedade. Pacheco (1996), citando Grundy, assegura que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, que deve ter relação com as condições históricas e sociais. Sacristán (2000), baseando-se na mesma literatura, acrescenta que o currículo é um modo de organizar as práticas educativas. O currículo é uma práxis e não um objeto estático, pois se expressa em comportamentos práticos diversos. “Quando definimos currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação numa trama institucional, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Quando se pensa a formação de profissionais da educação, percebe-se que ela está fundamentada em teorias curriculares técnicas e práticas. Como já citado neste estudo, o

treinamento de professores e especialistas foi por muito tempo realizado sob a influência da concepção tecnicista, que pretendia que houvesse, na escola, o máximo de eficiência.

O ideário tecnicista, baseado na teoria do capital humano, pode ser expresso pelo silogismo, assim construído por Brzezinski: “[...] o mais eficaz é o mais pedagógico; o mais pedagógico é o que reproduz; o que reproduz é o mais pedagógico e o mais eficaz” (BRZEZINSKI, 1998, p. 164). A autora considera que, por mais duas décadas, a formação do professor no Brasil era norteadada por esse silogismo, marcadamente por ter bases técnicas advinda da abordagem tecnicista de educação. No entanto, tem surgido uma conotação mais crítica e mais política de currículo, dentro de uma concepção histórico-crítica, que prevê a formação de profissionais para atuar na escola.

Kemmis (*apud* Pacheco, 1996, p. 40) caracteriza a teoria crítica “[...] por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória”. Essa teoria diferencia-se das outras visto que concebe o currículo como resultado de uma consciência crítica do grupo e não de interesses individuais, nem de especialistas, nem de professores. Pacheco (1996) afirma que o que as distingue é o conceito de práxis constituído pela ação e reflexão crítica. Essa concepção possibilita uma permanente construção pelos atores do processo.

Para o autor, no quadro das teorias curriculares, discute-se a emergência de uma reconceitualização do currículo dentro da perspectiva pós-estruturalista. O currículo pode ser visto como um projeto que tem a sua ênfase na ação e participação equilibrada e reflexiva, centrada na escola; ou em uma abordagem transformadora que implica um processo de construção ao nível de intenções e desconstrução ao nível da prática (PACHECO, 1996, p. 45).

Brzezinski (1998) considera o currículo como elemento de organização do processo educacional. Esse processo deve ser marcado pela qualidade de ensino e da pesquisa; a qual implica, no mínimo, três requisitos básicos:

[...] a) a competência, que envolve rigor científico e metodológico, superando a improvisação e amadorismo; b) a criatividade, mediante a participação ativa e inteligente, superando a atividade mecânica; c) a criticidade, que consiste na forma de entender o conhecimento em um contexto amplo, superando a alienação e a impregnação ideológica (BRZEZINSKI, 1998, p. 166).

Uma das questões centrais da ANFOPE é estabelecer princípios para formação desses profissionais. A associação vem construindo historicamente uma Base Comum Nacional que deve orientar a organização curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da

Educação, procurando superar a dicotomia entre a formação de pedagogos e os demais licenciados, sendo a docência a base de formação de todos os profissionais da educação.

Sendo o profissional da educação caracterizado como todo aquele que tem formação específica para o trabalho educativo, defende-se que esse profissional deve ser formado em nível superior. Na concepção do movimento nacional, esse profissional com base de formação docente deve ser capaz de atuar nas diversas áreas da educação formal e não formal, tendo uma compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa, devendo contribuir para a transformação social. Deve também conhecer como se processa a construção do conhecimento no aprendente²⁰, contribuir com o desenvolvimento do projeto-político-pedagógico na instituição onde atua consolidando um trabalho coletivo e democrático, estar atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional. Deve ainda estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento científico, relacionando com a realidade social, propiciando esta mesma relação aos alunos. Por último ser capaz de articular ensino-pesquisa-extensão na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas.

As pesquisas e estudos em relação à formação dos profissionais da Educação realizados pelos educadores ao longo dos anos mostram que o Curso de Pedagogia é um curso de natureza teórico investigativa do campo educacional, e que o torna um dos principais responsáveis pela produção do conhecimento na área educacional e pela formação de professores. Entre os pontos sobre a formação dos profissionais da educação colocam primordialmente a necessidade de uma base comum nacional articulada por eixos curriculares que propõe uma sólida formação teórica com unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e ético do profissional; trabalho coletivo e interdisciplinar; e articular formação inicial e continuada assegurando a solidez teórico prática inicial. .

A posição da ANFOPE em relação à Base Comum Nacional é descrita no Boletim n. 8/1998 da seguinte forma:

[...] a base - os fundamentos da formação profissional, tendo a docência como base dessa formação – comum - porque presente em todas as instâncias de formação profissional - nacional: porque nos unifica na luta em defesa da profissionalização, respeitadas as diversidades dos tempos e dos espaços de formação nas instituições (ANFOPE, 1998, p.2)

²⁰ Expressão utilizada por Brzezinski para identificar o estudante que é também ator de seu conhecimento e não somente receptor passivo.

A Base Comum Nacional, os eixos que norteiam essa base e as exigências requeridas do profissional da educação mostram que a proposta requer um currículo marcado por uma abordagem crítica, concepção enfatizada por Pacheco (1996, 2003), Brzezinski (1998) Sacristán (2000) e Tadeu Silva (2001).

Para o movimento de educadores a Base Comum Nacional explicita componentes curriculares de formação pedagógica, mas esses componentes devem ser desenvolvidos de maneira articulada com o projeto pedagógico de cada instituição. Por considerar a diversificada realidade brasileira, ressaltam a autonomia das instituições na elaboração das propostas curriculares.

Tal consideração leva em conta os ensinamentos de Pacheco (1996, 2003), Brzezinski (1998) Sacristán (2000) e Tadeu Silva (2001), autores que defendem a idéia de que o currículo é marcado pelas relações sociais e pela cultura que dão significado específico. Realidade social e cultura pressupõe que não é possível uma unidade curricular, e que o currículo não pode servir para unificar porque há diferenças, e essas não são compatíveis com propostas curriculares homogeneizadas.

Pacheco (1996) mostra a emergência de uma reconceitualização do currículo, de que currículo pode ser visto como um projeto que tem a sua ênfase na ação e participação equilibrada e reflexiva, centrada na escola; ou em uma abordagem transformadora que implica um processo de construção ao nível de intenções e desconstrução ao nível da prática (PACHECO, 1996, p. 45).

Tadeu Silva (2001) aprofunda suas idéias reformulando algumas das análises da teoria crítica enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. Nesse sentido, o currículo também “[...] pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva” (SILVA, 2001, p. 19). O autor afirma que o currículo tal como a cultura é uma prática produtiva pois, no currículo, se produz sentido e significado.

O autor considera que o currículo vinculado à cultura está automaticamente vinculado às relações sociais e às relações de poder existentes nelas. E esse é o aspecto central para um projeto educacional crítico.

Para que o currículo possa ser crítico, é necessário que se proponha um processo pedagógico crítico, pelo qual, os alunos passam a ter uma atitude crítica.

O currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se reduzem à prática pedagógica de ensinar. Partindo do princípio que o currículo chega à prática da sala de aula e

retorna para a prática social, é certo que as questões relacionadas às relações mais diretas do currículo, professores e alunos na realidade prática da sala de aula, devem ser estudadas.

A relevância que tem o problema da prática no conhecimento e na pesquisa pedagógica e, mais concretamente, a relação teoria-prática, é outra razão a mais para a atualização da discussão em torno dos problemas curriculares, à medida que são agentes na configuração das práticas de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Sacristán (2000) ainda afirma que não há processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos de cultura. O ensino deve estar direcionado às realidades circunscritas à cultura do contexto escolar, com tempo e espaço determinado. Na visão do autor, o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino. Muitos dos problemas educacionais estão diretamente ligados com o currículo oferecido aos alunos e com o modo como o currículo é trabalhado. “Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa confronto, desmotivação, fuga etc.” (SACRISTÁN, 2002, p. 30).

Concorda-se, portanto, que essa concepção de currículo implica práticas pedagógicas ligadas ao modelo de construção circunscrito à cultura escolar.

Em relação aos professores, tradicionalmente o seu papel tem sido de executores de currículos construídos em nível central, o que justifica o uso por Enguita (1991) do conceito de Proletarização, em que o professor não pensa, só executa. Todavia na perspectiva de construção, o professor passa a ter um papel de construtor, decisor e avaliador daquilo que projeta e executa.

No desempenho da sua função, o professor exerce assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projeto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc. (ROLDÃO, 1999, p. 48).

Pacheco (1996) destaca que o professor não deve ser apenas um operário do currículo, mas também um dos seus arquitetos e a arquitetura adequada depende da posição em que esse professor se coloca perante os níveis de decisão curricular.

Se assume um papel implementador do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor; se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquitecto e o investigador prático (PACHECO, 1996, p. 48).

No processo de construção histórico-crítica, o professor tem que se colocar como investigador. Essa é uma exigência curricular que, segundo Pacheco (1996), Brzezinski

(1998), Tadeu Silva (2001), tem adquirido importância nos últimos anos. O professor investigador é aquele que adota uma atitude de pesquisa de seu próprio trabalho, com o fim de resolver problemas práticos.

Conforme Pacheco (1996, p. 48), “seja qual for o paradigma em que se situe, na prática, o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo”. O autor ressalta a necessidade do professor de ‘curricularizar’, pensando o seu trabalho em termos do currículo.

Diante dessas considerações, a formação dos profissionais da educação e mais precisamente dos professores está diretamente relacionada às questões curriculares uma vez que são estes profissionais que irão tratar sobre currículo tanto em nível das macropolíticas, quanto micropolíticas na escola.

Adotar uma tendência progressista em uma concepção histórico-crítica de currículo implica idealizar um professor que possa ajudar a construí-la e a desenvolvê-la. Pensar a formação desses professores implica atuação do professor universitário, considerado na atualidade formador de professores.

Brzezinski (2002) em suas investigações sobre a docência universitária assegura que é uma ação que requer mais do que o ato de ensinar, exigindo domínio de saberes que não são restritos ao campo educacional. A autora enfatiza a necessidade dos docentes tornarem-se profissionais comprometidos com o ensino universitário que implica

“[...] desenvolvimento de um processo inteligente estimulador do estudante que precisa saber investigar. Esse processo não admite professores como transmissores de informações, assim como, só poderá admitir acadêmicos que sejam atores de seu estudo e aprendizagem, mediada pelo docente e que estejam envolvidos com a busca e a construção científica de conhecimentos aplicáveis e eticamente úteis ao progresso da sociedade” (BRZEZINSKI, 2002, p. 20).

A universidade tem se preocupado com a função de ensinar, como formadora de profissionais e deixado de lado a criação do conhecimento e a sua disseminação. Moreira (2003, p. 130) enfatiza que o professor universitário tem apenas se preocupado em profissionalizar e instrumentalizar seus alunos, preocupando-se com aulas, provas, e pouco ou nada com a pesquisa. O autor afirma que esse professor abdica de suas possibilidades mais amplas, e que há necessidade de que o professor universitário que forma professores se empenhe em articular ensino e pesquisa. Esta faz parte do trabalho dos profissionais da educação seja como docente, como administrador, como supervisor, como orientador. Para o

autor a construção da pesquisa deve fazer parte do projeto-político da instituição e não somente resultado esforço individual dos professores.

Do docente espera-se que construa, na sua forma cotidiana de ensinar, um ensino baseado na investigação, no aprender a aprender, utilizando novas tecnologias de informação de forma a proporcionar motivação na aprendizagem bem como uma reflexão dialógica e crítica da realidade. Quanto mais se caminha para uma prática reflexiva, mais a profissão docente torna-se um fazer integral, que deve servir de suporte decisivo para a atuação desse profissional em outras áreas no contexto educacional.

Por isso, o tema formação de professores assume importância crucial na formação de profissionais da educação, bem como o desenvolvimento de novas práticas curriculares que superem uma visão fragmentada do ensino, possibilitando uma visão abrangente dos fenômenos educacionais torna-se necessária.

A formação do pedagogo tem que ser cada vez mais voltada para um profissional que possa criar alternativas, construindo e produzindo novos conhecimentos, que contribuam para emancipação humana. O curso de pedagogia deve formar cidadãos éticos e profissionalmente competentes, voltados para uma sociedade mais justa e igualitária.

O currículo entendido como um processo de construção e desenvolvimento interativo exige uma interligação entre o que se decide no plano normativo, ou seja, nas políticas curriculares e no plano real, que se realiza na prática pedagógica. Por isso, o movimento de educadores tem se empenhado durante esses anos pela formação dos profissionais da educação e por fazer parte da construção das diretrizes para o curso de Pedagogia.

3.2.4 As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia: a luta continua

As políticas curriculares fazem parte da intervenção do Estado na organização da vida social escolar, as quais, de certa forma, orientam e controlam a educação de forma a manter a sociedade que se quer. Sacristán (2000, p. 108) afirma que “[...] em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo”. Podem ser encontrados diferentes graus e modalidades, dependendo do sistema político, mas sempre há uma influência regulatória no sistema.

Sacristán refere-se à política curricular como um aspecto específico da política educativa e em termos gerais define política curricular como “[...] toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das

instancias de decisão política e administrativa, estabelecendo regras do jogo do sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

No caso brasileiro, o Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, normatiza os cursos por meio de Diretrizes Curriculares em todos os níveis e modalidades.

Em 1997, uma portaria da Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC) pede sugestões aos educadores para a definição das Diretrizes dos Cursos que formam os profissionais da educação. Atendendo a essa solicitação, a ANFOPE apresenta a Base Comum Nacional, os eixos que norteiam essa base e as exigências requeridas do profissional da educação que foram colocados em um documento de Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação e enviada para a SESU/MEC, atendendo à solicitação desse órgão.

Essa proposta orientou a reformulação do currículo da FaE/CBH/UEMG. No entanto, a exemplo do anteprojeto da LDB/1996, MEC, ela não foi respeitada pelos órgãos oficiais. A Definição das Diretrizes Curriculares para os profissionais da educação não atendeu às sugestões colocadas conforme a proposta enviada.

A ANFOPE insistiu na necessidade de que as Diretrizes para os Cursos de Profissionais da Educação tivessem tratamento unitário, mas as licenciaturas não foram assumidas juntamente com o curso de pedagogia em uma proposta única de formação de profissionais da educação. Este Curso, ao longo dos últimos oito anos, não teve as suas diretrizes definidas.

A política centralista e descentralista, descentralizada no nível dos discursos, mas centralizada ao nível das práticas, aparece mais uma vez. Razão pela qual o Movimento Nacional persiste na luta; assim ela continua.

Em 2002, foi enviado ao recém-eleito Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, um pronunciamento das entidades envolvidas na luta pela formação de qualidade dos profissionais da educação. Nesse pronunciamento, as principais teses dos educadores aparecem reivindicando uma agenda de discussão com o governo, buscando espaço para um debate nacional a respeito da temática. Muitas decisões do atual governo, no entanto, contrariam as expectativas e as reivindicações dos educadores.

Em 2004, os educadores presentes à reunião da ANFOPE, em Curitiba, elaboraram uma carta que foi enviada ao CNE, colocando a posição da ANFOPE em relação às definições das diretrizes para o curso de Pedagogia reafirmando as proposições e os princípios gerais que fazem parte das discussões históricas dos educadores em construir uma política nacional de formação. A ênfase no documento está em “[...] duas questões fundamentais: necessidade de

repensar a organização curricular e institucional dos cursos de formação e a necessidade de reafirmar a base comum nacional, nos cursos de formação dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2004, p. 4).

Reafirmam, no documento, a natureza teórico investigativa do campo educacional, sendo a docência a base de formação do pedagogo, em um curso de graduação plena sem divisão entre Bacharelado e Licenciatura, formando profissionais para atuarem tanto na docência, como organização e gestão dos sistemas educativos e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Apesar das discussões e dos encaminhamentos ao Conselho Nacional de Educação de sugestões e estudos e da disposição dos educadores em dialogar e contribuir com o processo de definição de novas políticas para a formação de profissionais da educação não houve uma definição do CNE em relação às Diretrizes do Curso de Pedagogia.

Em 2004, na reunião anual da ANPED, um debate entre profissionais da educação e membros da comissão bicameral do CNE, nomeada pelo MEC, responsável pela Diretriz para os cursos de pedagogia, mostrou que a comissão não estava caminhando de acordo com a proposta colocada pela ANFOPE. Em março de 2005, o projeto de resolução das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, elaborado pela comissão bicameral, e colocado à disposição dos educadores para comentários e sugestões, comprova que essa comissão mantinha uma diretriz diferente da ANFOPE.

O referido projeto não atende aos princípios propostos pelas reivindicações históricas de educadores brasileiros empenhados na qualidade da formação dos profissionais da educação. O Conselho Nacional de Educação, em 2005, no projeto de resolução das diretrizes da pedagogia, propõe a dicotomia na formação do pedagogo, separando o professor do especialista, o licenciado do bacharel.

Em síntese, o projeto propõe que o Curso de Pedagogia reduza-se a uma Licenciatura que forme professores para o Magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que poderá adicionar ao final do curso o Bacharelado, visando ao adensamento em formação científica.

Mais uma vez, educadores brasileiros engajados nos movimentos de luta pela valorização dos profissionais da educação se manifestaram nas diferentes entidades organizadas e nas próprias instituições de ensino. As entidades, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, enviaram um documento ao Conselho Nacional de Educação rejeitando o projeto de Resolução do CNE sobre as Diretrizes da Pedagogia pelas seguintes razões:

O projeto de resolução contaria as aspirações históricas dos educadores em relação às diretrizes da pedagogia;

A redução do Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores.

A proposição de um Bacharelado pós-licenciatura, com duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “visando ao adensamento em formação científica”, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência (ANPED, ANFOPE e CEDES, 2005, p.2).

A resistência do Conselho Nacional de Educação em aceitar os estudos e as indicações dos profissionais da educação na definição das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia é prova evidente de que o Estado tem mantido uma política de desvalorização da profissão Professor e do curso de Pedagogia.

Essa atitude do Estado mostra que a política curricular brasileira acontece a partir do modelo das racionalidades técnicas. De acordo com Pacheco (2003), o modelo das racionalidades técnicas trata-se de uma visão tecnicista do currículo, em que as decisões políticas são tomadas no nível macro, no qual há uma verticalização do trabalho docente, sendo o Estado o único agente. As escolas e os professores devem implementar na prática, sem ter tido qualquer participação na construção do currículo. O autor assim se manifesta:

[...] Dessa concepção de currículo, decorre a racionalização técnica e burocrática por meio de dois eficazes instrumentos: separação entre o momento da concepção, da responsabilidade dos especialistas e da administração, e execução, por intermédio da ação controlada dos professores; desprofissionalização dos professores, porque se tornam operários curriculares e os não-decisores (PACHECO, 2003, p. 26).

Diferentemente, o modelo das racionalidades contextuais está relacionado com a teoria social crítica. Nesse modelo, todos são agentes na intervenção. Os professores submetem as suas práticas à críticas para poder transformar o currículo, pois o modelo busca compreensão das finalidades concretas com as circunstâncias também concretas.

Com razão, se propõe que as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidades para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos (PACHECO, 2003, p. 27).

Segundo Pacheco (2003, p.88), é necessário que a lógica do ator/sujeito seja incorporada na construção das políticas curriculares. As decisões curriculares deveriam voltar-se mais para as questões micropolíticas, com ênfase no cotidiano da escola, do que para as macropolíticas. Isso porque o currículo é uma construção permanente de práticas com

significados próprios, marcados pela cultura, historicamente mediado pelos sujeitos que têm atitudes, valores, saberes e crenças.

Por acreditar nesses princípios é que a luta dos educadores continua, propondo sugestões e fazendo reivindicações, o que não se pode ter certeza é, de que as contribuições dos educadores serão consideradas desta vez.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/CBH/UEMG: REALIDADE DOCUMENTADA

Assim procede quem edifica uma casa: não começa pela armação do telhado, nem pelas paredes, mas pelos alicerces; e, feitos os fundamentos, não lhe coloca logo em cima o teto, mas constrói as paredes.

Comênio

(Didática Magna, déc. de 90, 3ªed. p.222)

Como na epígrafe, o filósofo analisa a construção de uma casa, a construção de um trabalho de pesquisa requer sua realização em etapas coerentes e sólidas que a tornam fidedigna e relevante. Então, após discorrer estudos sobre a formação dos profissionais da educação e as perspectivas teóricas e históricas sobre a formação desses profissionais passou-se a acompanhar as práticas curriculares e verificar a coerência entre o perfil delineado na proposta e a maneira de agir dos sujeitos formadores e dos que se formam.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o plano geral de um estudo de caso pode ser representado por um funil. A coleta dos dados passa de uma fase de exploração alargada para uma área mais restrita de análise dos dados. Assim expressam:

O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas [...] Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade do estudo se realizar. Começam pela recolha dos dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89).

Os autores afirmam que os estudos de caso incluem um tratamento histórico do ambiente, o que representa uma compreensão da situação e informação sobre a estrutura informal da escola.

Neste capítulo, procura-se fazer um retrato do objeto de pesquisa, a FaE/CBH/UEMG, a partir da observação direta e da realidade documentada com base em estudos etnográficos e na análise documental.

4.1 UM RETRATO DA INSTITUIÇÃO

A UEMG, criada em 1989, incorporou diversos cursos superiores existentes no estado, entre eles o de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais. O curso de Pedagogia este, com 25 anos de tradicional história em relação à formação de profissionais da educação, em Minas Gerais, foi transferido para a Faculdade de Educação, instalada na UEMG, por ocasião da sua fundação.

Hoje, o curso continua a ser uma referência no Estado cumprindo, com competência, a finalidade de formador de pedagogos. Anualmente são abertas 240 vagas distribuídas em 2 semestres e em três turnos, manhã, tarde e noite. O processo de seleção, via vestibular é anual. A média de alunos matriculados no curso, nos últimos oito anos, é de 930 alunos por semestre, quantitativo surpreendente em relação a vários cursos do país.

4.1.1 A estrutura física

Como já registrado, o curso funciona nas dependências do antigo Instituto de Educação de Minas Gerais, em uma ala restrita, pequena e inadequada. Muitas salas de aula e alguns núcleos localizam-se no porão, e o pátio não coberto dificulta o trânsito dos alunos em dias de chuva.

Entre as dificuldades apontadas pelos alunos em relação à realização do curso está a infra-estrutura com instalações precárias, salas de aula inadequadas, falta de um ambiente apropriado para estudos, ausência de acervo em número suficiente na biblioteca e de recursos audiovisuais.

O Instituto de Educação mantém turmas de alunos das primeiras séries do ensino fundamental ao ensino médio e o Curso Normal Médio, por isso é freqüente o barulho do recreio durante as aulas, principalmente no período diurno. Fato que incomoda alunos e professores da pedagogia, pois torna-se, às vezes, impossível alguma comunicação em determinadas salas durante esses horários.

Apesar da precariedade das salas de aulas, todas elas possuem uma televisão de 29 polegadas. Há também disponível para alunos e professores retroprojetores e *data-show*, que são agendados antecipadamente.

São visíveis, no pátio aberto, grupos de alunos reunidos em torno de mesas, bem como professores orientadores de monografia reunidos com seus alunos, sendo este o único espaço

de convivência na instituição. No pátio aberto, também acontecem os sarais, as festas e as manifestações dos alunos.

A instituição também possui um laboratório de informática, com 20 computadores. Uma quantidade insuficiente em relação ao número de alunos matriculados.

4.1.2 A organização do Curso de Pedagogia

Departamentos, núcleos e centros concorrem para o bom desenvolvimento do curso. São quatro departamentos em que, de acordo com a temática, agrupam as disciplinas. O Departamento de Administração Escolar (DAE); o dos Fundamentos Sócio, Históricos, Filosóficos da Educação (DFSHFE); o de Psicologia da Educação e Metodologia da Pesquisa (DPMP); e o de Métodos e Técnicas da Educação (DMTE)²¹. Em cada departamento, há um professor responsável que coordena as atividades.

São três núcleos: o Núcleo de Estágio (NUEST), o de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação em Educação (NEPAE) e o de Estudos sobre Educação, Comunicação e Tecnologia (NECT). Há também os centros de Comunicação, de Extensão, de Ensino e de Pesquisa.

Além do Curso de Pedagogia, a FaE/CBH/UEMG tem um Curso de Formação Superior de Professores que faz parte do Projeto “Veredas” da Secretaria da Educação de Minas Gerais. É um curso de graduação plena, semipresencial, destinado à capacitação de professores que atuam no Ensino Fundamental e não possuem formação superior. Cada grupo de cinco professores cursistas tem um tutor responsável para orientar estudos teóricos e práticos e coordenar momentos presenciais do curso. Muitos professores da FaE/CBH/UEMG são também tutores do Curso de Formação Superior do Veredas, semelhante a um Curso Normal Superior, conforme LDB/1996.

Entre os outros espaços na instituição estão direção, coordenação, a secretaria e o setor de apoio. Há um diretor, um vice-diretor e um coordenador pedagógico, que estão ligados à direção da UEMG campus de Belo Horizonte e à Reitoria.

A secretaria cuida apenas da vida acadêmica dos alunos. Para professores e funcionários os documentos encontram-se no setor de apoio.

Na secretaria, há uma pasta para cada semestre com informações sobre a matrícula, transferência, mudança de turno, desistência, trancamento e rematrícula. As transferências só

²¹ A relação das disciplinas que constam os departamentos está registrada no anexo 3.

ocorrem nos Núcleos Formativos II e III, por convocação em edital que divulga o número de vagas, o dia da inscrição e o dia da prova.

Entre as programações especiais que acontecem na instituição destacam-se a Semana do Pedagogo (maio), a Semana Científica (no final de cada semestre) e Saraus. Como já registrado, a instituição promoveu o evento Fórum de Educação “Pedagogo, que profissional é esse?” em 2002, que deu origem ao Fórum Nacional de Pedagogia, coordenado pela FAE em 2004.

Não é demais repetir que o curso de pedagogia da FaE/ CBH/UEMG apresenta como diferencial um currículo com habilitações integradas, implantado em 1998, e que vem formando o pedagogo: professor e gestor dos processos educativos, sendo este o objeto de nossa pesquisa, a ser analisado no próximo capítulo de acordo com as categorias que emergiram da realidade.

4.1.3 Perfil dos alunos

Entre os alunos, a maioria é do sexo feminino, mas há um crescente aumento do sexo masculino, principalmente no turno noturno. A faixa etária dos alunos é de 18 a 35 anos, alguns com idade superior a essas. A grande maioria concluiu a educação básica em escolas públicas e realizou algum tipo de curso pré-vestibular com vistas ao ingresso no ensino superior.

Nas entrevistas coletivas verificou-se que mais da metade dos alunos tentaram primeiramente outros cursos no vestibular. Cursos de diferentes áreas e muitos não ligados à Educação, como Comunicação Social, Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Radiologia, Veterinária, entre outros. Enfatizam que a opção pelo curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG decorre de seu perfil de instituição pública, gratuita e ter respeitabilidade no mercado.

A maioria do alunado é formada de trabalhadores que não atuam na área da educação.

Essas questões levaram a, nas entrevistas, perguntar se houve mudança na percepção sobre a pedagogia do início do curso até o final. Indagação que os alunos responderam unanimemente que sim. Alguns nem sabiam o que era Pedagogia, outros não tinham uma idéia clara do que seria essa formação. Os alunos egressos do magistério, em nível secundário, tinham a expectativa de uma continuação, mas perceberam que a formação é mais abrangente.

Nas entrevistas coletivas ficou evidente que a maioria dos alunos pretende prosseguir seus estudos em pós-graduação e também realizar concursos na área da educação. Somente

quatro alunos colocaram que pretendem mudar de área profissional. Entre as funções do pedagogo destaca-se a gestão dos processos educativos como interesse principal de atuação.

Em relação ao perfil acadêmico, os alunos mostraram que dedicam algumas horas de estudo durante a semana, possuem poucos livros e se consideram freqüentes, pontuais e que participam das atividades propostas. No entanto, a observação participante permitiu verificar que muitos alunos não são pontuais e que nas atividades propostas extra-sala, como a semana científica, conferências e debates, há pouca participação dos alunos como um todo.

4.1.4 Perfil dos professores

A FaE/CBH/UEMG, no primeiro semestre de 2004, contava com 125 professores, sendo que destes apenas 20 são efetivos. O número total de professores varia por semestre dependendo de licenças, de dispensas e da própria distribuição de aulas. O setor de apoio informou que, quando atualizam o registro de professores, ocorrem mudanças no processo.

A titulação desses professores também varia. No primeiro semestre de 2004, entre os professores havia: 1 doutor, 56 mestres (sendo 8 doutorandos e 23 mestrados) e 68 especialistas. Durante o percurso da pesquisa, alguns terminaram o mestrado e doutorado, outros pararam o mestrado, outros entraram para o mestrado e doutorado. Sendo que este perfil se aproxima parcialmente da realidade.

Os professores efetivos são concursados, e a maioria trabalha em tempo integral na instituição. Os cargos de gestão só podem ser ocupados pelos efetivos, o que limita muito a escolha para esses cargos.

Os professores designados²² trabalham sob regime horista e dividem o seu tempo com outras instituições de ensino. Reclamam do salário baixo, mas valorizam a autonomia que possuem na FaE/CBH/UEMG e se sentem satisfeitos como seu trabalho.

4.1.5 O perfil dos funcionários

Quanto aos funcionários, no primeiro semestre de 2004, havia 27, entre pessoal administrativo e funções de manutenção. Destes apenas seis eram efetivos. No início do segundo semestre de 2004, houve a homologação do concurso para funcionários da UEMG.

²² Os professores designados são os nomeados por um contrato temporário. Geralmente a designação acontece em fevereiro e vai até dezembro.

Assim, de um dia para o outro, os funcionários terceirizados tiveram que ser remanejados ou dispensados, e os concursados tomaram posse.

Quando os novos empossados chegaram à instituição, não concordaram com as funções que deveriam exercer. Os concursados nomeados e enviados para a FaE/CBHUEMG fizeram a prova para o cargo de Auxiliar Administrativo, no entanto, quando chegaram à instituição, não queriam exercer as funções que estavam vagas. Ex: precisavam de uma recepcionista e a moça destinada a esse papel disse que era formada em assistência social e que poderia ser mais útil em outro local. Precisava de um auxiliar de coordenação ou secretária de coordenação, e não havia nenhum pedagogo, e a pessoa que foi destinada tinha feito letras, gostaria de exercer a função de digitadora e corretora de textos, cargo não disponível. Em suma, as pessoas prestaram o concurso para auxiliar administrativo, todas com nível superior e não aceitavam as colocações necessárias de onde saiu o pessoal terceirizado. Várias reuniões foram necessárias para ajustar as coisas. Atualmente a FaE conta com dezessete funcionários efetivos, dezenove designados e sete terceirizados.

4.2 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/CBH/UEMG

Para entender a composição e a organização curricular da FaE/CBH/UEMG, primeiramente é necessário tentar conceituar e entender o que é currículo.

Pacheco (1996 p. 19), de modo sintético, conceitua currículo como “[...] uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”. Desta forma, em princípio, o currículo não é visto apenas como um programa educativo da escola, mas o conjunto de práticas diversas que incidem na ação pedagógica.

Sacristán (2000, p. 21) percebe o currículo como uma construção social, afirmando que, nesse espaço de construção, os “[...] conteúdos e as suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura.” O currículo dirige-se a determinados professores e alunos e utiliza-se de determinados meios, em um determinado contexto. Para o autor, o currículo é um cruzamento de práticas que não se restringe às práticas pedagógicas de ensino, mas engloba as diversas práticas do sistema social. No entanto, o currículo resulta em uma prática pedagógica que, por meio dos conteúdos e das metodologias das aulas, torna-se meio de análise de como a prática se sustenta no contexto institucional. Por isso o currículo é um ponto de referência na melhora da qualidade de ensino.

Brzezinski (1998, p. 163) conceitua currículo como sendo um elemento de organização do processo educacional “[...] deve ser um dos elementos mediadores entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população”. Neste sentido, é indispensável que a teoria já tenha nascido na prática real daqueles a quem se dirige, isto é, o currículo deve partir da prática social e a ela retornar. A prática social é o ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, por conseguinte do currículo.

Tadeu Silva (2001) enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação. Nessa perspectiva, a cultura é vista como prática de significação. Da mesma forma, o currículo também “[...] pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva” (SILVA, 2001, p. 19). Desta forma, o autor afirma que o currículo, tal como a cultura, é uma prática produtiva, pois, no currículo, se produz sentido e significado.

A concepção de currículo como um conjunto de práticas e não como um conjunto de conteúdos a ensinar esteve presente na trajetória de construção do atual currículo da FaE/CBH/UEMG implantado em 1998. Na tentativa de romper com uma estrutura curricular tradicional e tecnicista, a FaE/CBH/UEMG ousou mudar significativamente o processo de formação e a abrangência da formação do pedagogo ocasionando mudanças significativas na formação do Pedagogo formado na instituição.

Uma análise da proposta curricular do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, as entrevistas realizadas, bem como a inserção no cotidiano da instituição, permitiu que se pudesse descrever a trajetória de construção do currículo, a composição e os pressupostos e diretrizes que o nortearam e o perfil que se pretende do profissional egresso do Curso de Pedagogia.

4.2.1 O processo de elaboração

A construção do currículo alicerçou-se em conclusões de pesquisas sobre os Cursos de Pedagogia divulgadas pela ANFOPE e demais entidades e instituições nacionais, como também nas conclusões de pesquisas produzidas pelos próprios professores da FaE//UEMG, quais sejam: 1) “Avaliação Institucional: um substrato para a melhoria contínua” 2) “A revisão da formação pedagógica de professores na universidade brasileira atual: uma proposta para a UEMG”.

A primeira pesquisa citada, realizada em 1997 e 1998, ofereceu dados importantes acerca da opinião dos professores e alunos sobre o curso. As questões propostas foram em

relação à aquisição do conhecimento e a capacitação profissional que o curso oferece, sobre aspectos que têm assegurado ensino-aprendizagem, a respeito da competência e do desempenho dos professores, sobre as disciplinas e a outros dados, como biblioteca, secretaria, gestão, recursos, outros. Todos esses dados contribuíram na elaboração do novo currículo.

Várias reuniões e encontros foram feitos para discutir aspectos referentes às teorias curriculares e às próprias práticas na instituição. Foram realizados seminários, reuniões, discussões em grupo e assembléias que envolveram professores e alunos sob a coordenação de uma comissão especialmente constituída com o objetivo de dinamizar, sistematizar, organizar e dar forma ao currículo. Estudiosos da área do currículo foram convidados para seminários e debates com vistas ao enriquecimento e aprofundamento dos estudos.

A hipótese que orientou os estudos, as pesquisas e as práticas de reformulação do currículo foi a de que a repartição em habilitações na formação do pedagogo implica fragmentações do processo educacional e de que o que tem sido requisitado por instituições escolares e não escolares, é um profissional com base formativa capaz de desenvolver as atividades inerentes à função do pedagogo com visão de totalidade e interdisciplinaridade que as atividades pedagógicas requerem. Aliada a estes pressupostos estava a reivindicação dos alunos para que houvesse a integração de algumas matérias, como as ligadas à formação do Supervisor Pedagógico e do Orientador Educacional, devido às necessidades percebidas para futura atuação.

Respondendo às aspirações da instituição, ao mundo do trabalho e às considerações dos alunos, o currículo da FaE/CBH/UEMG implantado em 1998 integra as habilitações Docência para a Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a Gestão dos Processos Educativos.

De acordo com a direção da FaE/UEMG, a denominação gestão dos processos educativos “não era bem entendida pela sociedade e pelas agências contratantes”. Com essa formação ficava bastante restrita a atuação dos egressos do curso. A falta de clareza sobre para quais habilitações o pedagogo era formado impedia o profissional de submeter-se a concursos. Para evitar prejuízos para os egressos, os reformuladores do currículo decidiram registrar nos certificados as habilitações. Nos certificados, a denominação é Curso de Pedagogia, com Habilitações Integradas: Docência para a Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão dos Processos Educativos da Educação Básica - Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional.

A política curricular governa as decisões gerais sobre o currículo, sendo um campo ordenador e decisivo. “O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Tadeu Silva (2001) afirma que o currículo não pode ser pensado fora das relações de poder.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2001, p. 22).

A forma como a legislação atual concebe as especializações é pouco aceita pelos idealizadores da proposta porque afronta o princípio de formação global proposto no currículo.

Outro aspecto referente às habilitações integradas é o papel do pedagogo. Na elaboração do currículo foi considerado que o local de trabalho do egresso não deveria ser determinante, tendo em vista que formar o profissional da educação com base a docência é a idéia central para preparar o pedagogo para o exercício profissional competente em qualquer lugar que ocorram processos educativos. O perfil do pedagogo na proposta curricular “[...] é o do profissional que saiba lidar de forma dinâmica e dialética com a prática educativa em suas várias modalidades, sendo a docência a base de sua formação” (FaE/CBH/UEMG, 2002, p. 9).

O currículo da FaE/CBH/UEMG tem como fundamento teórico os seguintes conceitos e pressupostos básicos (FaE/CBH/UEMG, 2002, p. 12-14), aqui apresentados de modo sintético:

- a) educação é percebida na sua inter-relação com outras ciências e com a realidade social;
- b) a escola é entendida como um lócus coletivo que inclui toda a comunidade escolar;
- c) a pesquisa é entendida como elemento essencial na formação profissional do professor;
- d) há necessidade de coerência entre a formação e as práticas esperadas do futuro professor;
- e) existe uma preocupação com uma sólida base de formação sobre a criança, sobre os processos de aprendizagem e compreensão da escola como organização.

4.2.2 A composição do currículo

A proposta curricular da FaE/CBH/UEMG tem como um dos seus fundamentos básicos que norteiam a prática pedagógica o conceito de que a educação é percebida em sua inter-relação com as outras ciências e com a realidade social. Assim, dos profissionais formados no curso, considerou-se imprescindível que “[...] sejam capazes de analisar a realidade em que se inserem como cidadãos e trabalhadores, além de fazerem as necessárias vinculações entre as questões educativas e as questões sociais mais amplas, buscando a efetividade das ações pedagógicas” (FaE/CBH/UEMG, 2002, p. 14).

Desta forma, a organização curricular se apresenta dividida em ciclos de formação básica, de caráter obrigatório e ciclos de formação optativa. Os ciclos são compostos por eixos temáticos que se integram no decorrer do curso em Núcleos Temáticos Formativos. Os Núcleos Formativos foram colocados na nova proposta curricular em substituição à organização por períodos da proposta antiga. O critério de nuclearização respeita as diferentes ênfases temáticas, tendo em vista a utilização de mecanismos de Integração Curricular. Assim, a integração como fator inerente ao desenvolvimento do currículo. Com essa organização temática, o currículo busca “[...] a superação da organização curricular tradicional, tornando as práticas de formação mais integradas” (FaE/CBH/UEMG, 2002, p. 16).

Os Ciclos de Formação Básica são formados pelos Ciclo de Formação I e II. O primeiro integrado pela docência nos anos iniciais do ensino fundamental, o segundo pela gestão dos processos educativos da Educação Básica: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional. Os dois Ciclos de Formação Básica tem a duração total de 4 anos, divididos em oito núcleos formativos semestrais, com carga horária total de 5130 horas/aulas.

A organização é semelhante aos antigos períodos letivos semestrais, simplesmente foram denominados de modo diferente.

Os eixos temáticos que compõem o Ciclo I são: a) Estudo da Educação e Sociedade que incluem estudos históricos, sociológicos antropológicos, filosóficos, epistemologia das ciências da educação, economia da educação, políticas educacionais, ética, organização social do trabalho e estatística aplicada à educação; b) A escola e o aluno no Ensino Fundamental que incluem estudos sobre a organização e o funcionamento do sistema escolar; organização curricular, psicologia da educação, necessidades educacionais especiais e processos de aprendizagem; c) A sala de aula: as práticas da escola do Ensino Fundamental que incluem

estudos sobre conteúdos e metodologias do conhecimento escolar, sobre didática, avaliação educacional, teorias pedagógicas, sobre a sala de aula e tecnologia.

No ciclo II, o eixo temático incorpora Bases Históricas, Sociais e Legais da Educação Escolar Brasileira que incluem estudos sobre a gestão dos processos educativos escolares, o pensamento educacional brasileiro, organização do sistema educacional brasileiro, relação da organização do trabalho escolar e papel do pedagogo, avaliação educacional e políticas públicas.

Os oito núcleos formativos que compõem os Ciclos de Formação Básica são organizados de acordo com ênfases em torno dos seus objetivos.

- a) Identidade profissional: Núcleos Formativos I e II – busca introduzir o aluno no campo educacional, buscando promover o desenvolvimento de sua identidade de estudante de Pedagogia e aprofundar os conhecimentos no campo da educação e formação do pedagogo.
- b) Gestão Educacional: Núcleos Formativos III, IV, V e VIII – busca introduzir e aprofundar questões sobre a gestão e organização educacional, incluindo questões relativas às políticas educacionais.
- c) Docência: Núcleos Formativos IV, VI, VII e VIII – busca introduzir reflexões sobre o trabalho e saberes docentes, aprofundando a discussão através de estudos sobre as práticas docentes e inserção atuante, englobando estudos sobre a avaliação educacional e a relação entre as escolas e os sistemas educacionais²³.

Os eixos temáticos são transversalizados por práticas pedagógicas de formação, o que significa que simultaneamente conteúdos e práticas são trabalhados. Na visão dos idealizadores esses eixos constituem elementos dinamizadores que possibilitam a integração curricular, trata-se de um “[...] momento em que a formação dos alunos se vincula às práticas do trabalho existentes socialmente e que se relacionam com seu Ciclo de Formação” (FaE/CBH/UEMG, 2002, p. 17).

As práticas pedagógicas de formação²⁴ devem ser estreitamente vinculadas e incluem:

a) Atividade de Integração Pedagógica (AIP)

A AIP consiste em um momento de integração curricular em sala de aula envolvendo todos os professores e alunos da turma em cada Núcleo Formativo. Está vinculada à

²³ Vide a distribuição das disciplinas de cada Núcleo Formativo no anexo 4 deste trabalho.

²⁴ Vide a distribuição da carga horária de práticas pedagógicas de formação no anexo 5 deste trabalho.

[...] elaboração e desenvolvimento dos projetos de ação das Práticas Pedagógicas de Formação e também é um momento de equacionamento e problematização de questões e aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades curriculares previstas para o Núcleo, de orientação aos alunos, bem como de apresentação final dos trabalhos monográficos (FaE/CBH/UEMG, 2002, p. 17).

A AIP é o principal espaço de trabalho coletivo criado para atender ao pressuposto de integração, e tem o objetivo de articular os momentos de integração entre as disciplinas do núcleo, os estágios, a pesquisa e outras atividades culturais e artísticas que envolvem o processo de formação.

b) Pesquisa

A pesquisa no Currículo da FaE é processo formativo em todo o curso. Desde o primeiro Núcleo Formativo, os alunos começam a desenvolver estudos sobre pesquisa, com aulas teóricas e algumas práticas. Durante esse tempo, os alunos dividem-se em grupos de acordo com o interesse pela temática, apresentando o pré-projeto de pesquisa na AIP do V Núcleo Formativo. A produção do Trabalho de Conclusão de Curso, a monografia é obrigatória e realizada em grupo de três a cinco pessoas e se formaliza com a apresentação de um trabalho escrito e oral. Ao cursar o VI Núcleo Formativo, cada grupo começa a receber as orientações diretas de um professor orientador que os acompanhará até o final no VIII NF.

c) Estágios supervisionados

Na proposta do currículo, o estágio se articula muito com a pesquisa e com as práticas de formação pedagógica. Desse modo, os momentos de estágios são vinculados às AIPs e a todos os professores do Núcleo Formativo a que se destina.

O estágio na proposta deveria acontecer desde o primeiro Núcleo Formativo de acordo com a ênfase temática do Núcleo. Atualmente a disposição da carga horária teve que ser mudada para cumprir a legislação do CNE de fevereiro de 2002.

Cada momento de estágio é regido pelo objetivo do Núcleo Formativo e pela sua ênfase. Dessa maneira, o estágio é organizado mediante os interesses do Núcleo Formativo e não aleatoriamente e acontecem na área da docência e de formação do pedagogo, com horas cumpridas dentro e fora da grade curricular.

Também em cumprimento à legislação e às orientações do Ministério da Educação o estágio foi pensado de modo a trabalhar três dimensões: a primeira está ligada aos ciclos de formação e às necessidades educacionais emergentes, da educação infantil à educação nas

empresas, por exemplo. A segunda dimensão está vinculada ao tema da pesquisa dos grupos e a terceira direcionada à atuação profissional, docência e gestão dos processos educativos.

d) Atividades de Cultura e Arte (ACA) e Estudos Autônomos

São momentos em que os alunos buscam em seminários, congressos, oficinas, teatro, excursões, outros enriquecimentos de sua formação. Essas atividades devem estar relacionadas aos temas das disciplinas.

As práticas pedagógicas de formação devem envolver três etapas:

- análise diagnóstica da realidade profissional;
- problematização da realidade profissional observada;
- projeto de ação para a transformação da realidade profissional.

Segundo a proposta é necessária a estreita vinculação entre os Estágios, a Pesquisa e a AIP, como momentos de participação docente e discente, tanto coletiva, quanto individual. Para a realização das Práticas Pedagógicas de Formação, os alunos têm períodos regulares estabelecidos na organização curricular. Cabe ao grupo de docentes de cada Núcleo Formativo construir coletivamente com eles, cronogramas de atuação de acordo com a demanda e com o interesse de cada turma. Quando os alunos estiverem em pesquisa de campo ou estágio, os professores das turmas reunir-se-ão na FaE/CBH/UEMG para planejamento coletivo, avaliação e outras finalidades que se fizerem necessárias.

Como mais um fator de integração e interdisciplinaridade o currículo proporciona momentos de aulas integradas. No currículo anterior, houve as primeiras tentativas de integração que previam a integração das habilitações. Nesta nova proposta, houve a criação de aulas integradas em todos os Núcleos Formativos visando à interdisciplinaridade de temas e disciplinas. No horário de aula, são estabelecidos os dias e as disciplinas a serem integradas.

Houve uma tentativa também de vincular a área curricular aos objetivos em educação, por exemplo: vincular história da educação e a formação do pedagogo e do professor que vai atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando o currículo foi concebido, os professores, partícipes da elaboração da proposta curricular, sugeriram os agrupamentos de temas e disciplinas objetivando o desenvolvimento do trabalho integrado, mas de acordo com as experiências esses agrupamentos sofreram alterações.

Atualmente os temas e disciplinas agrupados são os seguintes:

	Disciplinas integradas	Nº. de aulas semanais
Núcleo Formativo I	- Estudos Históricos: Educação na Formação Social Moderna – Educação no Brasil com Estudos Filosóficos: Filosofia, Sociedade e Educação; - Estudos sobre Didática, Avaliação Educacional e Teorias Pedagógicas com Estudos de Psicologia da Educação.	- 1 aula por semana (50 min) - 1 aula por semana (50 min)
Núcleo Formativo II	– Estudos Históricos: Educação na Formação Social Moderna, Sociedade Brasileira e Educação com Estudos Filosóficos: Epistemologia das Ciências da Educação; - Estudos e Antropológicos: Cultura, Sociedade e Educação com Estudos de Psicologia da Educação.	- 1 aula por semana (50 min) - 1 aula por semana (50 min)
Núcleo Formativo III	— Estudos sobre Didática, Avaliação Educacional e Teorias Pedagógicas com Estudos sobre a Organização Curricular; - Estudos sobre Gestão de Processos Educativos Escolares com Estudos sobre a Organização Social e Técnica do Trabalho Capitalista; - Estudos de Pesquisa com Estudos de Estatística.	- 1 aula por semana (50 min) - 1 aula por semana (50 min) - 1 aula por semana (50 min)
Núcleo Formativo IV	- Estudos de Psicologia da Educação: Processos de Aprendizagem com Estudos dos Conteúdos e Metodologias da Matemática no Ensino Fundamental.	- 1 aula por semana (50 min)
Núcleo Formativo V	- Estudos sobre Gestão de Processos Educativos Escolares com Estudos sobre a Relação da Organização do Trabalho Escolar e o Papel do Pedagogo. - Estudos sobre a Sala de Aula como Espaço Social, Cultural e Histórico com Estudos sobre a Organização Curricular.	- 2 aulas por semana (100 min) - 1 aula por semana (50 min)
Núcleo Formativo VI	- Estudos dos Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa com Ciências Naturais no Ensino Fundamental; - Estudos dos Conteúdos e Metodologias de Matemática no Ensino Fundamental com Estudos sobre Educação, Comunicação e Tecnologia: Softwares educativos; - Estudos de Psicologia da Educação: Processos de Aprendizagem com Estudos sobre Didática, Avaliação Educacional e Teorias pedagógicas.	- 2 aulas por semana (100 min) - 1 aula por semana (50 min) - 2 aulas por semana (100 min)
Núcleo Formativo VII	- Estudos dos Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa com Geografia e História no Ensino Fundamental; - Estudos dos Conteúdos e Metodologias de Matemática com Ciências Naturais no Ensino Fundamental.	- 2 aulas por semana (100 min) - 2 aulas por semana (100 min)
Núcleo Formativo VIII	- Estudos sobre a Organização e Funcionamento do Sistema Educacional com Estudos sobre a Relação Organização do Trabalho Escolar e o Papel do Pedagogo; - Estudos sobre a Relação Organização do Trabalho Escolar e o Papel do Pedagogo com Estudos sobre Avaliação Educacional.	- 1 aula semanal (50 min) - 1 aula semanal (50 min)

Além dos Ciclos de Formação Básica há os Ciclos de Formação Optativa que são distribuídos por temas/disciplinas organizados em núcleos formativos, com duração de um semestre. Esses Ciclos Optativos vão além da carga horária estipulada para os ciclos de formação básica I e II que são obrigatórios²⁵. Os Ciclos de Formação Optativa também incluem as práticas de formação pedagógica.

Os ciclos de Formação Optativa só podem ser cursados após a formação básica e têm uma variação de carga horária dependendo da formação²⁶.

O Currículo também incorpora uma área de enriquecimento curricular, que tem como objetivo aprofundar aspectos da formação dos alunos na forma de estudos de caráter optativo com 40 h/aulas. Desta forma, alunos e professores podem organizar cursos e oficinas pedagógicas, mas estes são regulados pelo colegiado do curso.

Como já foi colocado, se o currículo é algo que se constrói, os seus conteúdos e formas não podem ser diferentes.

Significa também que a sua construção não pode ser entendida separada das condições reais do seu desenvolvimento e, por isso mesmo, 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 modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2004, p. 21).

É importante notar que o documento “Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia” da FaE, objeto deste trabalho, já sofreu alterações durante a trajetória de implementação, visto que há um constante processo de avaliação e ajustes curriculares. Nos anos que sucederam a implantação do currículo, ocorreram mudanças em áreas que os idealizadores da proposta consideram fundamentais para uma formação diferenciada como: projetos de trabalho coletivo e interdisciplinar, as práticas pedagógicas que incluem estágios e o trabalho monográfico que deriva da pesquisa. A observação participante e as entrevistas realizadas constataram a necessidade das mudanças que visavam maior adequação metodológica, aspectos que se mostravam mais inovadores, principalmente, requeriam modificações na proposta original de 1998.

Pode-se perceber que essa prática coincide com a conceituação de Pacheco (1996, p.19) citada no início deste tópico que percebe o currículo como uma construção permanente de práticas e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

²⁵ Os ciclos de formação optativa são oferecidos pela instituição dependendo do número de alunos que formam uma turma e da habilitação de professores especialistas na área.

²⁶ A relação dos ciclos de formação optativa se encontra no anexo 6 deste trabalho.

Esta percepção também vai ao encontro com as idéias de Brzezinski (1998) com relação à articulação teoria e prática e enfoque na qualidade do ensino e da pesquisa.

Na visão da autora, a tendência curricular histórico-crítica tem que estar vinculada à prática pedagógica progressista. A esse respeito enfoca as diferentes formas de se conceber teoria e prática que, na realidade, determinam as organizações dos currículos de formação de professores. O currículo pode ser marcado pela separação entre teoria e prática, numa visão dissociativa; pela junção de teoria e prática, numa visão associativa, em que a prática deve ser uma aplicação da teoria; e pela unidade na qual teoria e prática são consideradas articuladoras do currículo, constituindo-se uma unidade indissolúvel (BRZEZINSKI, 1998, p. 168).

Nessa perspectiva, a autora considera que “[...] 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” (BRZEZINSKI, 1998, p. 169).

A questão da construção como um significado marcadamente cultural e social, que sofre alterações de acordo com as necessidades locais, teoria apontada pelos autores estudados, também é observada na construção do currículo da FaE/CBH/UEMG que será analisado no próximo capítulo à luz do referencial teórico e da sistematização e caracterização do denso material colhido no campo empírico.

CAPÍTULO 5

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/CBH/UEMG: REALIDADE INTERPRETADA

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão.*
(Cio da Terra de Milton Nascimento e
Chico Buarque)

Em forma de poesia, a epígrafe retrata o cuidado com a terra e a importância do conhecer profundo sobre o terreno para se ter êxito na produção. De forma análoga, colocam-se os ensinamentos de Bogdan e Biklen (1994, p.113), a respeito do termo trabalho de campo utilizado em pesquisa qualitativa, que solicitam do pesquisador a inserção no universo a ser pesquisado, com profundo conhecimento do campo.

O trabalho no campo demanda tempo e afago da terra pelo agricultor, afirmam os poetas. O trabalho de campo na pesquisa qualitativa requer do pesquisador a inserção no mundo do objeto a ser pesquisado e no mundo dos sujeitos que dele fazem parte, significa penetrar na cultura.

Esse penetrar no mundo do objeto e no mundo dos sujeitos que fazem parte dele foi imprescindível para que este trabalho pudesse ser realizado.

Neste capítulo, procura-se relatar os dados colhidos, e à luz do referencial teórico e chegar à análise de como está sendo formado o pedagogo no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Universidade do Estado de Minas Gerais, campus de Belo Horizonte (FaE/CBH/UEMG). Sendo assim, apresenta-se a análise dos dados recolhidos, de acordo com as categorias emergidas durante a pesquisa por meio da observação direta e entrevistas sobre o desenvolvimento das práticas curriculares na FaE/CBH/UEMG.

As categorias são: integração docência e gestão dos processos educativos; identidade profissional do pedagogo; as práticas pedagógicas de formação rumo à interdisciplinaridade; e o currículo como construção permanente de práticas.

5.1 INTEGRAÇÃO DOCÊNCIA E GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

No percurso histórico do curso de Pedagogia, visto no primeiro capítulo deste estudo, fica claro que a formação de profissionais da educação sempre ficou numa perspectiva inferior às outras formações, com uma forte tendência para a fragmentação do educador como profissional. A luta pela valorização da profissão e por uma formação mais ampla que pudesse ampliar os horizontes desses profissionais, principalmente no que se refere à formação de profissionais com competência pedagógica para fazerem parte do processo de construção do homem, sempre se fizeram presentes na vida de educadores brasileiros comprometidos com a qualidade do ensino.

A criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi um meio pelo qual os estudos e pesquisas a esse respeito pudessem ser discutidos, analisados e divulgados. Os idealizadores da proposta curricular do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, na época, participando e acompanhando essas discussões se valeram desses estudos e recomendações para garantir no currículo a ser implantado, a formação unificada do pedagogo, articulando a docência e à gestão dos processos educativos.

A decisão de se construir um currículo com habilitações integradas foi tomada também pela necessidade que as instituições educacionais começaram a sentir, em ter um profissional capaz de desenvolver as atividades inerentes ao pedagogo, no lugar de um profissional especialista em determinada área. Segundo alguns entrevistados que estão na instituição há mais tempo, os próprios alunos do curso começaram a solicitar a integração de algumas matérias ligadas à formação do especialista, com o propósito de conhecer como se desenvolvem, de forma articulada, as diferentes atribuições e práticas do pedagogo na escola. Alguns professores, no currículo anterior, começaram a realizar tentativas de integração. O depoimento de um gestor explicita essa ação.

Ainda que o currículo não previsse essa proposta, nós experimentamos trabalhar em conjunto professores de princípios e métodos de supervisão e princípios e métodos de orientação, porque queríamos formar um pedagogo com uma visão mais global (G2).

As entrevistas com esses professores que estão há mais tempo na instituição e que participaram da implementação da proposta mostram que a visão de integração e formação global é um processo histórico da instituição.

Todo mundo só trabalhava com as habilitações, mesmo tendo uma discussão nacional sobre a totalidade. As discussões eram voltadas para essa realidade, não cabia mais aquele especialista. A gente começou a ter uma postura diferente. Mesmo no antigo currículo nós já começamos a trabalhar com aulas integradas nas habilitações. Por exemplo, eu trabalhava com supervisão, outro professor trabalhava na formação do orientador. Entrávamos na sala e trabalhávamos juntos. (G3)

Outro fator importante mencionado nas entrevistas foi a percepção de alguns de que o currículo de 1984 a 1998 deixava algumas lacunas na formação. Com o acompanhamento de egressos comprovaram que as lacunas relacionavam-se com a fragmentação do curso em habilitações (G1 e P1). Um dos entrevistados fez uma comparação entre a integração dos especialistas na escola e a integração de professores de diversas disciplinas em uma mesma turma. Ateve-se ao fracasso escolar da quinta série, pois os alunos depararam com diversos professores cada um trabalhando de um jeito em sua disciplina sem a preocupação de integrar conteúdos de outras disciplinas. Assim se expressa: “O mesmo se dá no trabalho da escola, se o supervisor não se integrar com o diretor ou coordenador ou inspetor, são quatro pessoas fazendo sua parte, cada um jogando no seu time” (G1).

Outro entrevistado exemplificou a integração de ações do pedagogo de uma forma bem próxima das funções na escola “Quando a formação do especialista se dava em separado, a pessoa chegava à escola e não conseguia fazer nada porque ela não conseguia ser um supervisor sem mexer nas outras áreas” (P1).

Os atuais gestores da instituição e os professores participantes como sujeitos dessa pesquisa acreditam na proposta de formação integral e defendem o currículo com habilitações integradas, pois entendem que essa formação fornece mais elementos para o trabalho global da escola.

“Com este currículo nós não temos as especializações que retiraram do pedagogo o conhecimento de todo o processo. Entendo que, o aluno saindo com habilitações integradas, ele terá um olhar abrangente de todo processo e não de parte do processo” (G2).

“Quando nós formávamos no currículo antigo, por exemplo, métodos e técnicas de supervisão, a formação era voltada para uma visão metodológica e técnica. Hoje o que nós fazemos é muito mais do que isso, você tem que ter a técnica de

relacionamento, de planejamento, mas isso na escola não é separado, essas coisas se dão num processo global” (P1).

Com o desenvolvimento de pesquisas, o corpo docente encontrou subsídios e argumentos que justificaram a decisão de construir um currículo com habilitações integradas. Observe-se que elaboradores da proposta não se valeram tão somente de estudos realizados pela ANFOPE, mas a experiência e os resultados da avaliação do currículo anterior levaram os professores a assumir uma formação mais integradora que superasse as falhas do currículo que se extinguiu.

Os profissionais da UEMG, participando e acompanhando as discussões acreditam que a formação unificada do pedagogo é inerente à formação dos profissionais da educação e isso inclui a docência. Segundo os entrevistados, a integração das especializações em gestão dos processos educativos prevê que a docência esteja imbricada nesse processo, de forma que o profissional da educação tenha a visão da organização do trabalho escolar e conheça a dimensão do trabalho escolar que envolve diversas áreas e diversas funções. Derivado dessa concepção, como já foi mencionado no capítulo 4, o perfil para o pedagogo a ser formado na FaE/CBH/UEMG ficou assim delineado: profissional que sabe lidar de forma dinâmica e dialética com a prática educativa em suas várias modalidades, sendo a docência a base de sua formação.

5.1.1 A docência como base da formação unificada

A afirmação de que a docência constituiu a base de formação dos profissionais da educação, divulgada amplamente pelos estudos da ANFOPE faz parte do currículo da FaE/CBH/UEMG, mas ainda encontra resistência de alguns professores, como se constatou nesta pesquisa etnográfica. Estudos mais recentes têm contribuído, tanto para aclarar quanto para inquietar alguns a respeito da concepção de base comum de formação, qual seja a docência. Um dos eventos, promovidos pela FaE/CBH/UEMG em conjunto com outras instituições de Belo Horizonte que formam o pedagogo e que tem como eixo fundamental essa discussão, é o Fórum de Educação, como já registrado anteriormente. Foram realizados dois destes eventos no biênio 2002 -2004, com o objetivo de criar condições para que as instituições que formam o pedagogo em Belo Horizonte desenvolvessem uma reflexão teórica e política integralmente sobre a questão, o qual foi alcançado. Pelos conferencistas do Fórum foram lançadas idéias plurais em relação à docência como base da identidade. A diversidade

de concepções vem deixando os participantes do Fórum inseguros, porém aviva o interesse em continuar estudando para reafirmarem o que propõe o currículo do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG.

Lembre-se que tal insegurança ainda permanece entre os estudiosos do assunto em todo o território nacional, haja vista que o Conselho Nacional de Educação ainda não se sente solidamente alicerçado para elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, embora o movimento de educadores, que congrega diversas associações que estudam a questão, já tenha apresentado um anteprojeto de diretrizes, desde 1999.

Nas entrevistas, pode-se perceber de forma nítida essa insegurança. Entre os gestores e professores há os que acreditam ser a experiência docente necessária para a atuação do pedagogo, mas não a vêem como base de formação e têm dúvida a respeito dessa posição. Há os que afirmam que a docência é a base da formação, pois ela é fundamental em qualquer lugar onde ocorram os processos educativos.

Apresentam-se a seguir as posições dos gestores entrevistados e que não têm convicção sobre a docência como base de formação do pedagogo.

Quando o currículo foi implantado quase todos nós comungávamos desta base da identidade. Mas acredito que foi muita influência da ANFOPE. Falava-se tanto nisso que colocamos essa base sem muita convicção. Hoje, com pensadores que já vêem a base da identidade do pedagogo de forma diferente, sinto que esta ênfase excessiva da docência como base pode ter influenciado o CNE a querer transformar o pedagogo em docente. Portanto, considero que embora dando à docência o tratamento que merece dentro de um currículo de Pedagogia que se pretende avançado, o mais importante hoje não é ficar enfatizando a base (G1).

Eu tenho pensado muito sobre isso, discutido muito sobre isso, mas parece que eu sou uma voz no deserto. Eu não afirmo, eu aceito, mas eu acho que é importante que a pessoa na área da educação tenha experiência docente, em sala de aula. Mas eu não afirmo que quem não teve essa experiência não vai ser um bom profissional. Eu já vi gente boa que não tinha experiência docente, como também vi gente ruim que tinha experiência (G3).

O questionamento, a incerteza e dúvida fazem parte da história do curso de Pedagogia, da indefinição e clareza do que seja o curso, como se retratou no segundo capítulo deste trabalho. Esse fator é mais uma evidência de que ainda há a necessidade de definição da identidade deste curso de Pedagogia.

Outro gestor da FaE, quando indagado sobre o perfil delineado na proposta, se posicionou de forma mais convicta, mas as dúvidas a respeito dessa base identitária o têm incomodado e impulsionado a refletir sobre a questão.

Nós realmente temos essa concepção de que a identidade do profissional da educação tem como base a docência, docência no sentido amplo, em que ele não se restringe a uma pura regência. Eu realmente defendo isso, e comungo com essa idéia, é a identidade que nós lutamos por ela. A educação enquanto prática social que se dá em todos os espaços da sociedade mais ampla, que lhe dá uma identidade. Ao mesmo tempo há momentos em que eu fico com algumas dúvidas, quando trabalhamos textos teóricos que diferem dessa posição [...] Fico pensando se realmente é por aí que vamos caminhar, será que está certa essa nossa postura? Penso que isso é uma coisa que eu ainda devo refletir muito, mas não é que eu deixe de conceber a base identitária do nosso currículo (G2).

Embora os profissionais estejam cercados de dúvidas a esse respeito, a decisão de assumir a docência como base do perfil do pedagogo foi coletiva, aprovada em assembléia, na ocasião, com poucas manifestações contrárias.

Hoje o corpo docente e discente acredita que é necessária uma discussão maior a esse respeito principalmente por causa da atuação do profissional em espaços não escolares.

Os professores entrevistados que não fizeram parte do processo de implementação do currículo reconhecem a docência como base de uma forma mais consciente. No entanto, há diferenças de concepções a respeito do que seja a base de formação. Percebeu-se, durante a trajetória de pesquisa, que a base de formação confunde-se com experiência docente e com trabalho em sala de aula. As concepções não são claras, o que dificulta a definição identitária da pedagogia. As afirmações dos professores registradas a seguir confirmam essa diferença.

Eu defendo a docência, defendo mesmo. Nas pesquisas realizadas aqui na instituição a gente vê que os alunos não querem trabalhar na escola e querem trabalhar na empresa. Então não querem saber de aluno, não querem saber de aula. Mas eu sempre falo com eles: não esqueçam que em todo o lugar que o pedagogo estiver ele vai estar trabalhando com educação. Mesmo que você esteja na empresa, trabalhando com algum projeto, sempre vai ter uma prática didática, sempre nosso trabalho é educação (P4).

Acredito na base de formação, não na experiência propriamente dita. Se o profissional tiver a clareza do que é o processo educativo, do que é a dinâmica da escola, do que seja a gestão da sala ou a gestão da própria escola, acredito que possa ter uma atuação muito mais abrangente. E assim possa conseguir trabalhar muitos aspectos que hoje sabemos que a educação básica não tem conseguido alcançar. (P2).

Embora esses professores acreditem na docência como base de formação, percebem que o currículo trabalhado de forma mais abrangente ampliou alguns conceitos tirando-os um pouco da sala de aula, como, por exemplo, o caso da disciplina sobre avaliação. Antes, quando a disciplina era denominada Medidas Educacionais, o foco da avaliação da aprendizagem era o desempenho do aluno na sala de aula. Hoje os estudos sobre avaliação se tornaram mais abrangentes. Afirmam também que a abrangência do currículo vai além da escola básica, inclui outros espaços onde há o processo educativo.

Um outro aspecto que merece destaque é o fato de que o perfil delineado na proposta curricular não é conhecido de todos os professores. Um dos professores assim se manifestou: “Engraçado, o perfil é esse? Eu tinha outra noção. Eu vejo que o currículo tem ênfase maior na gestão. Acho que até pela amplitude do currículo, parece que ele tem mais carga para gestão para uma visão sistêmica da educação” (P3).

Essa alienação do professor pode mostrar, por um lado, o descompromisso do professor com a instituição, com a proposta curricular ou com seus alunos, ou por outro, o descompromisso da instituição em trabalhar com seus professores as bases do currículo.

Entre os alunos a percepção sobre a base docente parece um pouco mais clara, não em relação ao conhecimento do que o currículo propõe, mas em relação ao que ele entende sobre a docência como base de formação. Dos cinquenta e seis alunos que responderam à entrevista coletiva, trinta e quatro acreditam que o pedagogo tem que ter a docência como base de sua formação. Mas só vinte alunos acreditam que essa base sirva para os que vão trabalhar a pedagogia fora da escola.

Dos oito alunos entrevistados individualmente, sete (87,5%) acreditam que a docência é a base, mas voltam-na para a questão da experiência e não para a formação propriamente dita.

Em relação ao trabalho na sala de aula, não que a docência seja o carro chefe do curso de pedagogia, mas o pedagogo para teorizar, para explicar um fenômeno, ele tem que ter que ter essa prática da sala de aula, dessa realidade (A1).

Se o pedagogo, de repente nunca foi docente, restringe seu trabalho. Acredito que o profissional que nunca passou por uma sala de aula, convivendo com os alunos, não tem uma visão clara da educação, pelo menos tem que ter uma vivência em sala de aula como nós tivemos no estágio (A7).

A fala dos alunos condiz com as exigências da LDB/1996 sobre a experiência docente para exercer outras funções na escola. “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de qualquer outras funções do magistério, os termos das normas de cada sistema de ensino” (LDB,1996, Título VI, parágrafo único).

O aluno que não aceita a docência como base de formação, assim se manifesta:

Não acho que a docência seja base da formação do pedagogo. Depois que eu entrei para esse curso a maioria dos alunos da faculdade não atua na área da educação. Eu não sei estatisticamente, mas a maioria que eu tenho contato não trabalha na área da educação. Eu vejo profissionais que estão saindo daqui com uma visão de educação muito boa, que compreende e que consegue compreender, tendo uma visão que eu não tinha só com o magistério (A3).

Esse aluno parece não compreender a importância da formação na vida profissional. Se o currículo propõe uma formação abrangente voltada para articulação teoria e prática, para busca de conhecimento, mesmo que o aluno não tenha experiências na área da educação, ele está sendo formado para isso e tem que ter base para enfrentar os desafios profissionais. A afirmação de que a visão da universidade é diferente do ensino normal no ensino médio comprova que os profissionais da educação necessitam de uma formação mais abrangente, como a ANFOPE tem defendido nos últimos 25 anos.

Dados da entrevista coletiva mostram que entre os alunos que não se sentem preparados para a gestão na escola alguns alegam que é porque precisam conhecer um pouco mais da sala de aula para depois auxiliarem os professores fora dela. Que precisam de mais experiência no campo educacional.

Outro fator que merece destaque em relação à docência é que muitos alunos consideram a formação pouco voltada para essa área. Acreditam que há pouca prática, porque o currículo não oferece subsídios suficientes para o exercício da docência, pois tiveram poucas aulas de metodologias principalmente no que se refere a ser um professor alfabetizador.

Um aluno avalia que a formação é mais voltada para a reflexão sobre a educação, fenômenos da educação, para políticas da educação “O nosso curso é pouco voltado para a prática em sala de aula” (A2).

Um dos gestores também está preocupado com a questão do preparo para ser um professor alfabetizador “O que aluno vê no currículo é pouco, acredito que não tem um suporte suficiente para ser um bom alfabetizador, por exemplo, e ele é habilitado para as séries iniciais do ensino fundamental. São coisas que precisam ser revistas” (G3).

Um dos professores entrevistados quando indagado acerca da docência como base da identidade do pedagogo se limitou a responder que: “A carga horária destinada a docência é exígua em relação a dimensão da proposta” (P5). O mesmo professor considera que, no passado, quando se trabalhava mais as metodologias, os profissionais que saíam da FaE/CBH/UEMG estavam melhor preparados.

Embora os dados apontem algumas críticas em relação à formação docente, trinta e nove alunos (68%) dos cinquenta e oito que responderam essa questão na entrevista coletiva sentem-se preparados para atuação profissional como professores, e muitos atribuem essa segurança a uma autonomia desenvolvida no curso que os possibilita buscar conhecimentos.

A questão do desenvolvimento da autonomia nos alunos, a questão da construção do conhecimento e a questão de uma formação que não acaba são presentes tanto nos comentários dos alunos como dos gestores e professores. A observação das aulas e das atividades gerais na instituição também mostra que há essa preocupação.

5.1.2 Autonomia e formação continuada - traços de uma formação unificada

A expressão “prontos, a gente nunca está” se fez presente em diversas falas, tanto de gestores, como professores e alunos. Essa concepção de busca contínua de novos conhecimentos é muito trabalhada na formação. É sempre abordada a questão do processo de formação e que outras etapas virão. Que o processo de formação existe ao longo da vida do professor.

Segundo um dos professores, se o aluno chegar numa empresa, ele tem o conhecimento básico, mas vai ter que buscar os conhecimentos mais específicos da função que pretende exercer. Da mesma forma, na escola ele terá clareza dos processos, porém vai precisar entender outros aspectos pertinentes a cada função.

Outro professor destaca que os desafios do atual mundo do trabalho, principalmente na escola básica são imprevisíveis e qualquer curso acadêmico tem as suas limitações, no entanto, em termos de visão de conjunto e postura crítica, o currículo da FaE/CBH/UEMG proporciona uma boa formação. Esse professor acredita que há necessidade de ter uma preparação teórica para subsidiar o cotidiano. “Acho que nós trabalhamos com informação. O nosso aluno vai ter saber gerenciar a informação” (P3).

Em relação à autonomia, os professores acreditam que esse é o papel destinado a academia: fazer com que os alunos tenham autonomia, principalmente com o volume de informações que existe hoje em dia. Um dos professores retratou o seguinte:

Toda escola que eu vou e encontro um ex-aluno, seja professor ou gestor, percebo que eles têm autonomia. Que buscam, aprendem a selecionar informações e correm atrás. A proposta da minha disciplina é toda voltada para desenvolver a autonomia. Eles aprofundam um tema, que eles próprios escolhem dentro da ênfase estabelecida, e buscam as diversas fontes, é claro que com a orientação do professor (P4).

Esse fato faz os professores acreditarem que devem fazer favorecer situações para que os alunos demonstrem sua autonomia e, sendo realmente críticos, que busquem as oportunidades da formação continuada.

Os gestores também acreditam que esse currículo consegue formar um profissional que saiba agir por ele próprio. Isto é, demonstrado em ações e interações, por meio habilidades de investigar, diagnosticar a realidade onde quer que ele esteja. “Se nós conseguirmos formar nos nossos alunos essas habilidades e uma postura investigativa, ele estará preparado para o mundo do trabalho que por excelência está num processo de dinamicidade” (G2).

Os alunos também entendem essa dinamicidade no processo e estão cientes de que no curso eles têm apenas uma noção básica, sem ter clareza de todas as solicitações que a escola, como lugar de abrigo desse profissional vem fazendo.

Você tem a sensação que está saindo com falta, pois temos apenas uma noção. Os que se interessam têm a capacidade de buscar e mesmo de resolver situações que talvez se defrontem (A1).

Aquilo que não domino, vou procurar melhorar, sei que o que aprendi aqui não é definitivo, mas o currículo nos dá base para buscar uma formação continuada (A2).

Na perspectiva de interação e construção de conhecimento, em que todos aprendem, Alarcão (1998, p.101) afirma que “[...] é preciso que a escola seja primeiro que tudo, um centro de formação para todos que nela convivem, incluindo os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projecto: seu projecto de formação”. A autora concebe a formação continuada como um processo dinâmico pelo qual o professor vai adequando a sua formação com as exigências da sua atividade profissional. Sendo assim, o educador se forma na própria categoria de classe, o que contribui para a construção de sua profissionalização.

A consciência da necessidade de uma adequação e busca na construção da profissionalidade são vistas na práxis da FaE tanto dos sujeitos formadores como dos que se formam. “A nossa formação é o início de tudo, porque levamos os conhecimentos adquiridos aqui para a vida profissional” (A8).

Os alunos percebem que há diferenças na sua postura, no seu desenvolvimento acadêmico, na sua formação consciente e crítica e uma ampliação de conhecimentos. Contudo, há algumas percepções equivocadas que mostram a necessidade de preparo continuado dos formadores desses alunos e mesmo uma compreensão melhor por parte da comunidade acadêmica dos princípios que regem o currículo.

Um outro aluno entrevistado afirmou que “na universidade a gente não aprende conteúdo. O que eu aprendi, ao longo desses anos, foi ter uma visão crítica da escola, a refletir sobre o processo educacional” (A5). Essa afirmação é grave, pois o aluno declara que é crítico porque aprendeu no curso, mas não sabe o conteúdo porque não os aprendeu. As afirmações de A8 e A5 se contradizem. Um acredita que levará os conhecimentos adquiridos para a vida profissional, o outro diz que não aprendeu conteúdo durante o curso. Na entrevista, percebeu-se que A5 estava encantado pela diferença da formação de professores no ensino médio, mas parecia não dominar os conceitos e pressupostos básicos do currículo, o que afirma a necessidade de sólida base de formação inter-relacionada com outras ciências e com a realidade social, através de uma postura crítica que produz transformações.

Em relação ao perfil dos alunos, muitos entraram no curso apenas porque conseguiram passar em uma faculdade pública, gratuita e sem noção sobre educação e pedagogia. Outros que buscavam a pedagogia perceberam nitidamente seus progressos e avanços. A fala de um aluno formando demonstra esse crescimento.

A forma como a gente está saindo hoje é um retrato que mostra a diferença de quando a gente começou. Mesmo que a gente não saiba tudo, a gente sabe um

pouco de tudo. E depois a gente tem que procurar porque infelizmente não dá ficar só com a base. As coisas mudam com o tempo. Eu acho que nós sabemos o caminho para procurar e que nós desenvolvemos durante o curso a noção de onde procurar (A7).

Os alunos apontam a formação ampla como um aspecto positivo, mesmo que essa não seja tão profunda. Apontam o fato de aprenderem a buscar, pesquisar um fator de crescimento, uma vez que, hoje, os profissionais têm que saber de tudo um pouco.

Alarcão (1998), em seus estudos, considera que, em nossos dias, o cidadão tem que ser capaz de pensar por si e pensar e trabalhar com outros, apoiando-se nos conhecimentos adquiridos pelas gerações passadas, nos sinais do presente, antevendo e preparando-se para o futuro.

A nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de idéias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos (ALARCÃO, 1998, p. 100).

Nessa perspectiva, a escola tem que ser um lugar onde se convive e aprende. Como já citado no capítulo 3, a escola deve tornar-se lugar de análise crítica, busca e produção do conhecimento, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas, da ética, da solidariedade e da autonomia. Os professores são os principais protagonistas dessa transformação, como sujeitos do conhecimento, pois “[...] é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2001, p. 113).

Dessa forma, a formação continuada dos professores formadores é importante para o desenvolvimento da autonomia e construção de conhecimento no espaço escolar. Os professores devem estar preparados para prover uma base de formação sólida, atentando para os princípios fundamentais das exigências requeridas de um profissional da educação, o qual estará formando: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação formação inicial e continuada (ANFOPE, 1998).

5.1.3 A valorização da formação unificada

A pesquisa mostra com nitidez que a maioria dos gestores e professores entrevistados alça a formação unificada como ponto forte do curso. Isso porque acreditam que esse é um grande diferencial na formação de profissionais da educação. Justificam sua idéia pelo fato de

os alunos saírem com uma idéia bem abrangente do que seja educação “Nosso aluno dá conta de ser professor e dá conta também de ser gestor” (G3).

O caráter integral e unitário com que categorias como docente, gestor e investigador da Ciência da Educação são tratadas na formação é visto como uma superação da fragmentação do profissional da educação na divisão do curso em habilitações. A busca da integração das várias áreas e a tentativa de fazer uma interlocução profunda, seja ela teórica, seja prática, é algo evidente no curso de acordo com os gestores entrevistados.

Os professores acreditam que a gestão integrada carrega em si a possibilidade de formar um profissional que saiba dar conta do processo educativo, que entenda o fenômeno educativo e como ele acontece. “O que eu tenho visto é que os profissionais que se formam aqui têm uma possibilidade de atuação mais ampla e tem com um diferencial” (P2). “O currículo te permite ver a educação em relação a outros contextos inseridos no contexto político e social. Essa visão e articulação para mim é o ponto forte” (P3).

Um dos professores foi enfático ao afirmar que a visão propiciada pela formação integrada vai além da escola básica, mas considera que outras atuações do pedagogo ficam fora do contexto das habilitações.

Quando eu digo que vai além, é porque vai além mesmo, as discussões chegam a outros níveis. Por exemplo, a pedagogia social, a pedagogia hospitalar, a pedagogia empresarial, que poderiam também estar sendo incluídas, ficam um pouco fora do contexto das habilitações (G6).

Nas entrevistas coletivas, quarenta e três alunos dos cinquenta e oito que responderam a questão acreditam que a formação ampliada é um ponto forte do curso. Os alunos citam a ampla visão do conhecimento, a ampla visão do que seja a educação, o bom conteúdo teórico, um aprendizado que é para a vida, uma formação profissional e pessoal. No entanto, a maioria desses alunos aponta as diversas habilitações no sentido de ampliação das possibilidades de atuação como pedagogo.

O amadurecimento dos alunos em relação à ampliação da visão sobre as questões educacionais pode ser notado nos seguintes depoimentos:

Depois desse tempo aqui você passa a ser um observador de todas as informações que você recebe, passa a ter um olhar diferente não só sobre a educação. No curso foi muito enfatizada a crítica sobre a nossa prática (A2).

No curso, a formação integrada faz com percebamos que o pedagogo tem uma unidade que pode se infiltrar em todos os cantos da escola, ele não é mais o especialista que faz uma única coisa (A7).

No entanto muitos alunos entendem como ponto forte o fato do curso habilitar para várias funções, afirmando que o curso não tem uma única especialização, ou que podem exercer várias funções na área da educação. Dois alunos entrevistados utilizaram esse argumento de forma bastante contundente.

Eu vejo o ponto forte através da comparação com outras faculdades, para mim é o currículo. Por exemplo: uma amiga minha que estuda em outra faculdade não tem a formação em todas as áreas que nós temos (A8).

Esse curso melhorou bastante, antes, quando você fazia pedagogia, tinha que optar por uma habilitação, hoje você sai com formação para tudo (A6).

Outro ponto salientado principalmente por alunos que já exercem a profissão docente e fizeram o magistério no ensino médio é que houve uma mudança de prática a partir do curso, principalmente no tocante à reflexão. Segundo esses alunos, o currículo faz com que haja uma reflexão sobre as ações na sala de aula, sobre os seus alunos e ajuda-os a procurar entender e compreender seus alunos. Esses alunos também enxergam diferentemente os profissionais da educação que não são fiscalizadores, nem supervisores, mas educadores.

A partir do curso, quando você está na sua prática docente, você reflete: fiz certo ou fiz errado. Essa prática é diferente do que fazer porque eu estou mecanizado naquilo. Você age de forma mais consciente (A5).

Eu acredito que quem tem só o ensino médio, a grande maioria está inserida no senso comum, reproduzindo, fazendo o que a sociedade coloca. Acho que a nossa escola seria enriquecida com o curso superior, acho que abre a mente das pessoas, faz crescer pessoalmente e proporciona auto-estima ao profissional (A3).

Uma questão após o levantamento dos dados que emergiu a respeito do importante valor atribuído à formação unificada foi: Será que entre os alunos há uma compreensão do que seja a formação unificada? Ao fazer essa análise, pode-se concluir que alguns alunos entendem bem essa questão, mas outros pensam só nas opções de trabalho, em serem

habilitados nas diferentes especializações, termo ultrapassado e evitado pelos gestores. Um dos alunos entrevistados mostrou claramente em suas afirmações a não compreensão exata do que seja a formação unificada.

A questão de o currículo formar o gestor e o docente abre o campo de trabalho. Acredito que fará diferença lá fora por causa da questão da ampliação do currículo e a por causa do nome da UEMG. A proposta é muito boa e é bem vista lá de fora (A4).

A possibilidade de abertura do leque de opções de atuação do pedagogo e o nome da instituição são fatores presentes nas observações dos alunos em relação à valorização da sua formação. A questão da formação ampla e global no sentido de integração dos processos educativos fica em segundo plano. No entanto, há alunos que mostram em suas declarações a compreensão e a importância da gestão integrada na atuação profissional do pedagogo.

Antigamente ele era só supervisor, só orientador, agora ele está com uma formação mais ampla, muitas escolas já não estão mais fragmentando esse profissional (A2).

Durante o curso, eu percebi que a nossa formação era mais voltada para conceber a educação. Tinha um lado filosófico, que eu não tinha tido a oportunidade ainda de ver. O curso da FAE é voltado para a discussão, para a crítica, para a pesquisa (A3).

Outro aluno aprofunda as suas considerações, enfatizando que não há lugar na escola para especializações e divisão de funções, mostrando entendimento da complexidade educacional, que envolve diversos aspectos educativos, que não condizem com a histórica fragmentação na formação do pedagogo, expressando-se assim:

Em princípio eu pensava que dentro da escola o professor era uma coisa, o diretor era outra coisa, a supervisão era outra coisa do tipo fiscalização, e a coordenação era outra coisa. A visão abrangente de construção na educação, e a reflexão sobre o pedagogo fizeram com que eu entendesse que o pedagogo tem um campo de atuação bastante amplo (A7).

O movimento de educadores, defendendo a idéia de uma formação global, propõe uma política de formação dos profissionais da educação que assegure um processo unitário, tendo como diretriz uma Base Comum Nacional, “[...] contemplando a idéia de uma Escola Única de Formação do Educador, numa perspectiva interdisciplinar e totalizadora” (ANFOPE, 2000,

p. 24). O Movimento considera que uma estrutura articulada e unitária poderá ser o caminho para superar a dicotomia e a fragmentação entre a Pedagogia e as Licenciaturas, e a fragmentação na formação de especialistas.

Nas observações, pôde-se perceber que durante os estágios de gestão alguns alunos depararam com as diversas atividades inerentes ao pedagogo no campo de atuação. Em um depoimento durante a aula uma aluna assim se expressou: "a pedagoga faz de tudo, as atividades são muitas". Ao que uma das professoras indaga: "As atividades vão além do que é discutido aqui como função?". A resposta veio a seguir: "notadamente". Outro aluno entra na discussão: "Fico pensando sobre a mudança de nomenclatura: o pedagogo faz tudo e não faz nada, pelo menos o especialista sabia o que fazer." Um outro coloca a seguinte afirmação: "Hoje o pedagogo tem que ser um articulador versátil, o que exige muita integração, quem não tem essa característica fica de fora, não consegue bons resultados."

No debate, é evidente a percepção da necessidade da formação integrada, mas, ao mesmo tempo, percebe-se que há alunos que ainda estão arraigados em uma visão tecnicista, mercantilista e utilitária da educação.

A questão do velho e do novo, ou seja, de novas propostas em detrimento ao modelo tradicional, precisa ser trabalhada no contexto da formação, pois os alunos são formados por professores que foram treinados em um modelo tecnicista, em que reprodução de métodos e técnicas deixava de lado a autonomia e a produção do conhecimento. Espera-se, portanto, que os professores sejam capazes de aproximar os alunos de uma concepção crítica de educação e que num macroesforço, consigam desenvolver sua práxis formadora, articulando teoria e a prática, num processo de construção do conhecimento.

Embora cientes e defensores de uma formação global e ampla, a instituição depara com alguns conflitos e resistências a esse respeito.

Em um momento de interlocução na semana científica, um dos gestores, vendo o andamento da pesquisa, aproveitou a oportunidade para indagar sobre a formação. O objetivo do trabalho de monografia apresentado era verificar até que ponto a formação do pedagogo da FaE/UEMG prepara para a atuação hospitalar. No resultado do questionário realizado com alunos da própria instituição, a maioria afirmava que não conheciam a atuação do pedagogo hospitalar e, em seguida, que o curso não os preparava. A pergunta da interlocutora foi a seguinte: "É o grupo que pesquisou os hospitais se sente preparado e capacitado para tanto?" O grupo respondeu que sim, que atuariam sem problemas,

pois “O fazer pedagógico que se dá nos hospitais é o que aprendemos no curso de pedagogia” A gestora soube aproveitar a interlocução para relacionar o perfil do pedagogo delineado pela FaE/UEMG e a atuação do pedagogo hospitalar, enfocando os profissionais da educação como sujeitos de sua própria formação.

5.1.4 Conflitos e resistências

Embora os profissionais valorizem essa formação, há uma preocupação de alguns quanto às bases dessa formação e ao profissional que estará atuando nas diversas áreas em que ocorram os processos educativos.

Um dos problemas apontados ocorre nos estágios que estão organizados de forma que as especializações sejam vistas separadamente. Fato que não é atribuído à organização curricular, mas sim às práticas pedagógicas dos professores cuja cabeça é dicotômica em relação a práxis educativa.

Há uma preocupação também com a questão da adaptação do estágio do currículo anterior para este em vigor.

Tentamos romper com as especializações ainda que com certas restrições e ou certas resistências. O que eu tenho questionado muito aqui é que, no estágio, nós estamos insistindo num olhar diferenciado das especializações, ao invés de uma visão global. Entendo que, o aluno saindo assim com habilitações integradas, ele terá um olhar abrangente de todo processo e não de parte do processo (G2).

A gente fala de gestão integrada, e o aluno tem que fazer o estágio de forma desintegrada, ele faz o estágio com o diretor de escola, ele faz o estágio com o supervisor, como inspetor, e ainda faz o estágio fora da escola. Outra coisa que me preocupa é se o professor nosso que dá essa disciplina tem a vivência e a dimensão de que o processo administrativo é um só. Independente do processo educativo, a gestão é a mesma, seja na escola, na empresa ou no hospital. Ela envolve orientação, administração, controle e coordenação. Às vezes eu fico achando que falta essa visão global (G3).

Alguns professores também afirmam que as práticas na sala de aula parecem estar tendo um retrocesso quando se trata das habilitações.

Porque enquanto pensamos no processo de gestão, de não focar uma habilitação específica, nas últimas reuniões foi colocada a importância de que o aluno

saia daqui sabendo o que ele tem que fazer. Eu penso que contradiz tudo, porque não é um curso técnico, que passa orientações. O aluno precisa entender todo aquele processo para que no espaço em que ele estará atuando ele saiba o que fazer. Por exemplo, no espaço em que eu estou como diretor, que eu tenha conhecimentos epistemológicos, para atuar. E assim também nos outros espaços de atuação. Começar a voltar para de habilitação no VIII NF é um retrocesso, e houve uma conversa nesse sentido. Assim eu fico meio com o pé atrás (P2).

A etnografia como metodologia oportunizou a participação nas aulas, bem como nas demais atividades. Observou-se, então, que o próprio cronograma de AIP do VIII NF demarcava momentos de palestras com os profissionais de diferentes habilitações para apresentarem e avaliarem suas experiências, de modo distinto. Outro lugar em que as diferentes habilitações apareciam em separado foi no roteiro para a realização do relatório de estágio. Este continha as diferentes funções/especializações na orientação da construção do relatório. Percebeu-se que há uma dificuldade em se trabalhar a gestão integrada na prática.

Entre professores e gestores alguns têm se manifestado contrários à habilitação em Inspeção Escolar, que tem uma tradição fortemente enraizada em Minas Gerais, desde os tempos do PABAAE as Reformas de 1969 e 1972. A crítica a essa habilitação baseia-se pelo fato de que a inspeção acontece fora do contexto do dia-a-dia escolar, que a inspeção requer uma preparação específica em relação às leis e vivência na área da educação.

“Não é com dois meses de estudo e estágio que se tem base para inspeção. O aluno é habilitado, passa num concurso e vai atuar. Na gestão da escola há uma integração na prática você acaba encontrando um pouco desse leque de coisas que vemos aqui” (P4).

A solução proposta pelo professor é o aumento de carga horária para que essa habilitação seja mais trabalhada. Outro acha que não deveria ter essa habilitação no curso.

Entre os gestores há divergência em relação à inspeção. Um acredita que o estágio específico de inspeção mostra a realidade da escola, e que a função desse profissional hoje mudou de perspectiva, atuando numa medida de prevenção, o que vai ao encontro de uma das explicitações dos alunos. “Nesse estágio de inspeção, nós vimos uns pontinhos pretos, porque o inspetor não vai tampar o sol com a peneira para a gente não ver as coisas” (A7). Outro gestor questiona a figura profissional do inspetor e diz que acha que essa é uma questão que tem que ser muito discutida ainda. O inspetor tem que ser visto como alguém que participa efetivamente da

escola, orientando, construindo conhecimentos para que o processo educativo ocorra de maneira eficaz .

Outras questões conflituosas estão ligadas à operacionalização do currículo. Há uma resistência de alguns professores, tanto os efetivos que estão há mais tempo na instituição, quanto os novatos, que questionam a viabilidade desse currículo e a efetividade com que as questões são postas. Um dos gestores, porém, tem a percepção de que os que chegam e estão iniciando a sua caminhada têm mais convicção dos rumos mais adequados que estão sendo tomados nesse currículo.

Há resistência e aceitação tanto dos que chegam como dos que são antigos. Acredito que seja pela sua própria formação, porque nós mesmos tivemos que romper com a nossa formação nos princípios das racionalidades técnicas para aceitar essa proposta, rompendo com a nossa cultura e mentalidade (G2).

Em relação às diferentes habilitações, o currículo encontra barreiras na própria legislação e certificação dos alunos, sendo que a expressão gestor dos processos educativos não é bem compreendida. Desta forma, o currículo teve que prescrever habilitações separadas como imposição legal. Um dos gestores se pronuncia a esse respeito da seguinte forma:

Essa questão de diversidade na certificação é uma exigência legal, para o trabalho. O currículo trabalha numa visão global, mas lei trata das especialidades. De acordo com a lei, a gente continuaria com as especializações (G3).

A gestão educacional voltada para essas áreas tradicionais, quais sejam: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, tem a necessidade de ser especificada porque facilita o entendimento das funções que a gestão educacional inclui. Essa especificação nos certificados resolveu o problema dos alunos em relação aos concursos públicos, porque segundo um professor “a idéia de gestor, do modo como é proposta, ainda não é reconhecida” (P1).

Há outros conflitos com alunos do noturno em relação ao cumprimento de horários, justificado pelo fato de serem trabalhadores, terem problemas familiares, pela distância da moradia. Segundo um dos professores, o alunado do noturno não entende que a formação vai além da sala de aula. E assim se expressa:

Nós temos a semana científica, a semana do pedagogo, se não houver uma forma avaliativa para estes eventos, ninguém participa. Parece que os alunos não conseguiram incorporar essas práticas como espaço de formação (P2).

Outros problemas estão relacionados às mudanças no perfil dos alunos ingressos na Pedagogia nos últimos anos. Anteriormente os alunos da FaE/CBH/UEMG eram professores que buscavam um curso superior para aperfeiçoamento e para serem habilitados em funções administrativas na escola. Nos últimos anos, a instituição reconhece que esse perfil mudou significativamente, visto que houve uma inversão.

Há alguns anos, numa turma de quarenta alunos, quatro não haviam feito magistério. Hoje a coisa é ao contrário, de quarenta quatro são professores. Isso dificulta um pouco esta formação porque num Curso Normal Médio - Magistério - os estágios permitem aos alunos um tempo maior na escola, vivenciando o cotidiano ao longo de um semestre ininterrupto ou não. No Curso de Pedagogia, por mais horas de estágio que se tenha, esta experiência fica bastante diluída (G1).

Essa percepção também foi colocada por um professor que não via ressonância nas práticas de estágio, porque os alunos não tinham contato efetivo com a realidade escolar. Quando faziam alguma consideração, era por conta da experiência deles enquanto alunos, e não como profissionais atuando na escola.

Outra questão abordada diz respeito à organização e coerência entre professores e disciplinas dos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Segundo alguns entrevistados, antes havia uma constatação de que se o aluno da manhã fosse para tarde dentro da mesma disciplina parecia que estava em outra faculdade. Por isso, havia uma preocupação da coordenação em promover encontros dos professores dos três turnos da mesma disciplina, para que fosse feito um programa único. Hoje essa reunião não acontece mais, porém, em alguns casos, os professores ainda continuam se reunindo por conta própria.

Essa iniciativa de integrar-se por conta própria mostra o amadurecimento e o compromisso desses professores com a proposta de integração e trabalho coletivo. Em conversa informal, esses professores mostraram que não estão só preocupados com um único programa, mas com a troca de experiências, que enriquece o trabalho e promove uma construção coletiva.

Há uma preocupação também no que tange à formação do profissional. Se o formado estará realmente pronto para atuar profissionalmente. Um gestor, quando indagado sobre se a proposta atende às necessidades da escola básica, afirmou que acha que não, pois acredita que o que o aluno apreende no currículo é pouco, sobretudo em relação a algumas áreas.

Acredito que os alunos não têm um suporte suficiente para ser um bom alfabetizador e ele é habilitado para as séries iniciais do ensino fundamental. A mesma coisa acontece com a gestão, têm coisas que ainda precisam se ajustar (G3).

Um dos professores entrevistados não vê atualmente qualquer ponto forte no currículo, acredita que ele não atende às necessidades da escola básica, alegando que as inovações não têm consistência. A saudade do passado e as críticas ao novo modelo vão ao encontro das idéias de Esteve (1995) que indica não ser estranho que os professores manifestem receios, insegurança e desconfiança perante as mudanças dos conteúdos curriculares. Segundo o autor alguns se opõem às mudanças por imobilismo, pois não estão dispostos a mudar. Outros se preocupam com o fato de haver um descuido com o ensino das humanidades, pois incluir novos conteúdos prevê a necessidade de abandono de conteúdos tradicionais. Por isso o autor enfatiza:

O bom funcionamento do sistema de formação permanente dos professores deve garantir uma compreensão adequada dos objectivos e das reformas curriculares, evitando, com um número suficiente de cursos de reciclagem, a desinformação e a insegurança dos professores perante as mudanças que se projectam (ESTEVE, 1995, p. 106).

Na mesma linha, Alonso (1999) denuncia que os professores acostumados a um trabalho bem definido, voltado para a transmissão de conhecimentos, encontram-se despreparados e mal informados para enfrentar tantos desafios. Muitas vezes, eles reconhecem a necessidade de redimensionar o seu trabalho, porém não são capazes de buscar novos caminhos, bases teóricas ou novas metodologias.

Essas inquietações referentes à formação, à capacitação para o mercado sugerem que sejam abordadas questões relativas aos egressos. Por isso indaga-se: Como estaria a atuação destes na vida profissional?

5.1.5 A formação unificada na vida dos egressos

Não foi propósito desta investigação analisar a vida profissional dos egressos do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG. No entanto, durante o tempo de imersão no campo pode-se observar alguns dados dos egressos em algumas oportunidades. A mais significativa delas foi uma mesa redonda realizada nas comemorações do Dia do Pedagogo, em maio de 2004, com ex-alunos formados nesse currículo atual e que atuam como pedagogos em diferentes

áreas. Dela participaram seis pedagogos que puderam, num primeiro momento, relatar as suas atividades e também responder questões dos alunos e professores participantes do evento.

Uma ex-aluna trabalha com consultoria e treinamento na empresa automobilística, a FIAT. Foi selecionada para estágio em seleção com estudantes de diversas áreas. Era necessário dominar a língua inglesa, mas tem certeza de que o diferencial da sua seleção não foi o inglês, porque todos os candidatos selecionados na eliminatória possuíam inglês fluente. Afirmou que se saiu melhor na apresentação, pois sabia utilizar a mídia, sabia se expressar facilmente. Tais atitudes comprovam que a formação docente proporcionou melhor desempenho na comunicação que teve que realizar. Depois de formada, foi contratada e trabalha com os diversos setores dentro da empresa. A sua atuação nos treinamentos é apresentação da empresa e mostrar as funções. É responsável pelo treinamento tanto dos executivos quanto dos peões de fábrica. Assim ela expressou: "Preparo as minhas falas de acordo com o necessário e consigo me comunicar bem com todos".

Outra aluna chegou a cursar na FaE/CBH/UEMG, um IX Núcleo Formativo, voltado para Educação nas Empresas, pois tinha um interesse muito grande em sair do ambiente escolar. Animada em trabalhar em empresa, foi para uma agência de Recursos Humanos, mas não conseguiu ficar, porque, na referida empresa, a atuação requerida do pedagogo não condizia com a formação humanística pela qual foi formada e em que acreditava. Em relação ao seu trabalho: "As pessoas, candidatas aos empregos eram tratadas como objeto, e a forma de procedência da empresa era totalmente fordista". Começou a comparar o novo trabalho com o tempo em que trabalhava na educação infantil e lidava com crianças, construindo, de alguma forma, algo na vida delas. Hoje, desempregada, desiludiu-se com a atuação do pedagogo na empresa e pretende voltar a trabalhar na escola.

Outra aluna realiza um trabalho em um local diferente do que costumeiramente vê-se em relação à atuação de um pedagogo. Coordena um projeto dentro da penitenciária. Iniciou sua fala dizendo que não gostava do curso e não se sentia bem em ser pedagoga. Só no final do curso, é que começou a se interessar por educação. Desta forma, afirmou que não aproveitou tudo que o curso podia oferecer. Filha de delegado de polícia, prestou um concurso estatal para atuar na penitenciária. Sua primeira experiência não foi muito gratificante. Tinha medo dos encarcerados e sentia-se frágil. Disse que, em uma penitenciária, há os criminosos (profissionais do crime) e os que cometem crime, e isso tem que ser avaliado. Uma de suas primeiras atitudes foi conhecer os presos, sua formação acadêmica, para ter um panorama

geral. O que mais marcou foi a seguinte história. Um preso chegou à sala dela, e ela tremia tanto que não conseguia abrir a gaveta para pegar a ficha de identificação, a chave ficou enroscada. Então o preso se ofereceu para ajudar e, num instante, abriu a gaveta. Ela disse: como foi fácil! Ele disse: isso não é nada para quem abre cofres de banco. Esse mesmo preso, tempos depois, voltou a sala dela e disse: Já sei qual é a diferença entre o psicólogo e o pedagogo. O psicólogo investiga a gente, quer nos conhecer, o pedagogo ensina. Hoje sente-se realizada com o trabalho que faz.

Uma outra pedagoga, ex-aluna convidada para o debate, trabalha numa Escola Estadual como supervisora. Com formação superior, voltou à faculdade para fazer Pedagogia, sente-se realizada em seu trabalho e faz Mestrado em Educação na UFMG. Falou um pouco da sua atuação como pedagoga na escola que trabalha e defendeu a atuação do pedagogo na escola, tanto em cargos administrativos como na docência. Quando, no debate, ficou a aparência de que o pedagogo se torna mais importante ao trabalhar em outros espaços, mostrou firmeza e determinação em defesa da escola e dos profissionais da educação.

É interessante que um dos professores entrevistados cita essa mesma ex-aluna como alguém que saiu do curso e foi direto para o mestrado, fazendo a seguinte colocação:

Teve uma aluna daqui, que trabalha no colégio Pedro II, que apresentou o projeto de monografia com algumas modificações e passou na seleção de mestrado da UFMG. Quando ela apresentou a monografia no VIII NF, o projeto dela já tinha sido aprovado na UFMG (P4).

A aluna foi citada pela importância que o professor atribui ao trabalho de pesquisa realizado no curso desde o primeiro núcleo formativo, uma das características relevantes do curso aqui analisado.

Outros dois alunos egressos convidados para a mesa redonda, atualmente são professores da FaE/CBH/UEMG e trabalham na área da informática e novas tecnologias aplicadas à educação. Quando estudantes de Pedagogia, os dois iniciaram estudos sobre a informática porque faltavam professores nessa área. Elaboraram um projeto para o ensino de informática no curso de Pedagogia e depois fizeram especialização na área. Depois foram convidados para lecionar essa disciplina. Hoje cursam o mestrado no CEFET/MG em Educação Tecnológica. Um deles tem também uma empresa que fornece o serviço de montagem de cursos a distância. É consultor no SEBRAE e trabalha com educação a distância na Fundação Getúlio Vargas.

Os alunos participantes ficaram muito interessados no debate. Participaram com muitas perguntas. O debate teve que ser interrompido pela coordenação em função de uma programação cultural promovida pelo Diretório Acadêmico. Ao final, a mesa pergunta aos debatedores se poderiam destacar em que o curso de Pedagogia vem ajudando-os nas atividades diferenciadas do pedagogo. As afirmações a seguir foram feitas pelos debatedores: "O estágio garante as oportunidades" "O diferencial da FaE/CBH/UEMG é construir juntos, o currículo proporciona esta vivência". "Aqui na FaE a gente produz conhecimento".

Os pedagogos destacaram, ainda, a necessidade de os profissionais da educação desenvolverem competências de relacionamento com o outro, o que foi muito importante nas diversas áreas em que atuam. Essa afirmação confirma a necessidade do trabalho coletivo entre os alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade, como propõe um dos eixos norteadores da Base Comum Nacional elaborado pelos participantes da ANFOPE (1998).

O debate foi uma oportunidade de se perceber o quanto a docência é importante na formação do pedagogo. O quanto o leque necessário para a atuação desse profissional deve ser abrangente. A base teórica para esta afirmação está expressa no perfil do profissional elaborado pelos educadores da ANFOPE e transcrito no terceiro capítulo deste trabalho. Mostrou também que esses alunos tornaram-se profissionais com uma identidade construída pela sua experiência pessoal, já que se reconhecem como profissionais realizados, e construída socialmente por serem reconhecidos por outros (CARROLO, 1997).

Durante as comemorações do Dia do Pedagogo, também foi convidado para uma palestra um ex-aluno que coordena um projeto educativo na área da saúde. Seu local de trabalho tem sido objeto de algumas monografias de alunos da UEMG. Ele é egresso do currículo anterior. Na apresentação do seu trabalho e da sua função, mostrou ter uma visão mais tecnicista em relação à função do pedagogo. O linguajar e a forma como as questões foram colocadas não estavam de acordo com a integração docência e gestão. Inclusive, houve uma preocupação da gestão da FaE em relação à sua ênfase nas palavras treinamento e produção, e em nenhum momento ressaltou o papel integrador do pedagogo. Esse fato mostra que as percepções sobre as questões educacionais têm mudado com a práxis curricular atual. A forma como a questão foi trabalhada pelos outros alunos foi diferente, enfatizando mais o papel globalizador e integrador entre a docência e a gestão.

Nas entrevistas com os gestores e alguns professores, foi colocada como um ponto marcante na formação a quantidade significativa de alunos que passam em concursos públicos

e têm se destacado na vida profissional seja como gestores, seja como professores, seja em escolas públicas ou privadas, seja em empresas de médio e grande porte. Salientam que embora tenham alguns projetos, mas não tenham pesquisas realizadas com dados cientificamente comprovados, é notório o índice de egressos que passam em concursos e entram em cursos de mestrado. Um dos entrevistados citou um caso específico que ilustra bem essa questão:

Olha apesar de todas as nossas falhas, o nosso aluno aqui sai com uma idéia bem abrangente do que seja educação. E ele dá conta de ser professor e dá conta também, de ser gestor. Encontrei com um ex-aluno daqui que se formou em julho de 2003 em agosto passou no concurso para supervisor. E agora eu estava olhando a nota dele no concurso de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura de Belo Horizonte e sua nota está entre as melhores. Os colegas de trabalho, na escola onde ele atua como supervisor, têm uma imagem positiva dele, pois nessa função ele está construindo conhecimento junto com as pessoas (G3).

Essas considerações, bem como o debate dos alunos egressos, chamaram a atenção para que fosse feito um levantamento de quantos alunos da FaE/CBH/UEMG, haviam passado no Concurso para Professores das Séries Iniciais realizado em Dezembro de 2004. Não houve possibilidade de saber quantos ex-alunos da UEMG estavam inscritos, mas pela relação de alunos matriculados no VIII Núcleo Formativo do primeiro e do segundo semestre de 2004, foi possível a coleta de alguns dados importantes. A Prefeitura colocou à disposição na *internet* a lista dos aprovados e as suas notas. Averiguou-se que entre os aprovados estavam 59 alunos formados no 1º semestre de 2004 e 55 alunos formados no 2º semestre de 2004, totalizando de 114 egressos do curso de Pedagogia. Nas provas de redação, 60 desses alunos tiraram notas acima de 90, sendo que três alunos tiraram nota 100, um tirou 99, cinco tiraram 98 e seis tiraram 97. Apenas três alunos tiraram na redação notas entre 60 e 70.

Esses dados vão ao encontro da realidade, objeto deste estudo, pois seus professores enaltecem a habilidade dos alunos lerem e escreverem muito. Uma aluna, em entrevista, fez a seguinte avaliação em relação ao curso:

A parte mais rica desse curso, que às vezes as pessoas não sabem aproveitar, é superar aquela concepção de que aula é quadro giz. Os seminários e os debates são uma rica oportunidade de estar se expressando. A educação é isso, saber se expressar e convencer o outro. Esse curso tem muito seminário e muita discussão e as pessoas acham que é muito

blá blá blá e não valorizam. Parece que não sabem que é através da expressão que o conhecimento é construído. Que nesses momentos você aprende a se posicionar e a falar em público, o que é muito importante hoje. E que você também aprende a redigir texto, pois neste curso a redação é bastante valorizada. A partir do momento que você se expressa oralmente as idéias fluem e é mais fácil para você construir textos. E isso pesa quando você vai ser selecionado para o mercado de trabalho (A5).

Embora haja esta constatação de que os alunos escrevem muito no curso e que tiraram boas notas em redação no Concurso Público, uma quantidade significativa de alunos que responderam ao questionário colocaram o excesso de trabalhos em forma de seminários e trabalhos em grupos como ponto negativo na formação. Reclamam a ausência de aulas expositivas e o excesso de aulas ministradas pelos próprios alunos.

Ao observar algumas aulas também ficou clara a reação dos alunos em relação a muitos trabalhos. "Tivemos que fazer relatório de gestão. Temos que fazer um relatório de inspeção em forma de estudo de caso como trabalho final, e isso só da sua disciplina. Vamos pirar!" "Não estou entendendo nada, essa mulher é doida!" "Professora, a que horas eu vou dormir?"

Talvez fosse muito trabalho, talvez não. Esta pesquisa não pôde identificar isso. Todavia, para uma formação ampla é necessário muito estudo, muita construção, muita busca. A base de formação dos profissionais da educação deve ser alicerçada em uma sólida formação teórica, uma ampla formação cultural, tendo a pesquisa como princípio de formação. E esses componentes devem ser desenvolvidos de maneira articulada em cada instituição e curso segundo as recomendações da ANFOPE (1998). Desta maneira essa articulação deve ser bem planejada pelos professores, de forma que alunos sintam-se mais seguros em sua formação.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO – RUMO À INTERDISCIPLINARIDADE

A organização do currículo prevê integração entre alunos e professores, entre teoria e prática, entre as diversas ciências e espaços relacionados ao fazer educativo, sob a nomenclatura de práticas pedagógicas de formação, já definidas no capítulo anterior. A seguir este estudo se propõe a fazer uma análise dessas práticas pedagógicas de formação na

percepção dos gestores, professores e alunos da instituição. Pretende-se analisar também as observações “*in loco*” desses momentos de integração pedagógica.

5.2.1 A aula integrada e a AIP

Como citado anteriormente, a preocupação com a integração faz parte do percurso histórico da instituição na busca da interdisciplinaridade de conteúdos e de práticas pedagógicas. Uma das preocupações foi criar mecanismos de ruptura com a prática tradicional de docentes do ensino superior, inclusive no que se respeita às disciplinas. Um dos professores entrevistados assim se refere: “quando nós escolhemos os nomes das disciplinas, ao invés de ter o nome tradicional, nós modificamos e colocamos sempre estudos sobre..., estudos de..., tentando sempre quebrar um pouco a lógica disciplinar” (P1).

A mudança de nomenclatura das disciplinas não faz diferença na composição de um currículo. De acordo com Sacristán (2000), o que dá significado ao currículo são as práticas. “[...] Não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos” (Sacristán, 2000, p. 9). O autor ainda afirma que “[...] é difícil mudar a estrutura, e é inútil fazê-lo sem alterar profundamente seus conteúdos e seus ritos internos” (Sacristán, 2000, p. 9).

Também houve uma preocupação em integrar alguns conteúdos e disciplinas, como descrito no capítulo anterior sob a forma de aulas integradas e momentos de integração pedagógica.

Essa postura vai ao encontro das idéias de Roldão que considera ser necessário criar uma cultura interdisciplinar que não se opõe às disciplinas, mas que as organiza de um outro modo. “A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (ROLDÃO, 1999, p. 47).

Os idealizadores da proposta, ao serem entrevistados, destacaram que a aula integrada é um grande desafio. A decisão de integrar disciplinas e temas não foi tomada aleatoriamente, pois trata-se de uma necessidade para assegurar o princípio da interdisciplinaridade e integração curricular. No momento da entrevista, elas já emitiram uma avaliação do processo de construção: “somente quando se coloca na prática é que nós vamos perceber o que poderia ser melhor integrado” (G2).

Por esse motivo há modificações no processo de execução da proposta curricular, o que se julga muito pertinente. Os idealizadores da proposta assim relatam as modificações em processo:

Na primeira abordagem, pensou-se uma integração a partir da ênfase, educação e sociedade. Então buscou-se integrar disciplinas relativas a Sociologia da Educação e a Antropologia, Língua Portuguesa e Didática numa concepção em que se articularia uma visão bem integrada desses conhecimentos. Depois na prática, isso foi questionado. Será que eram esses temas que deveriam ser integrados? Então novas integrações foram propostas.

Um dos gestores assim se pronunciou:

Tenho indagado sempre ao grupo de professores e nos encontros coletivos eles próprios se perguntam: O que estamos buscando integrar? São pessoas? São profissionais? São fundamentos de determinadas ciências? É uma temática? Isso está ainda em discussão, porém nesse ir e vir nós vamos chegar a uma integração efetiva, na interdisciplinaridade, que eu acho que já é um pouco mais complexo (G2).

Em face dos questionamentos e incertezas há algumas resistências por parte de um pequeno grupo de professores. Um deles assim se expressou durante a entrevista:

Acho a visão interdisciplinar difícil. Eu trabalhei com História da Educação no Império. Como é que eu vou entrar com esse assunto numa temática interdisciplinar com outras disciplinas? É meio complicado. Acho que nós temos uma certa dificuldade nisso. Então às vezes a nossa prática fica limitada. Talvez a gente não tenha parado para pensar como funciona isso. Eu acho que tem alguns períodos que essa tentativa de articulação funciona bem, em outros depende das matérias, talvez a gente tenha que repensar um pouco sobre isso (P3).

Outro professor, mais otimista, acredita que, nas suas aulas, há uma integração, todavia, expressa a sua dúvida quanto ao que sejam as aulas integradas.

Acho que conseguimos fazer umas aulas integradas boas, porque a gente senta e planeja. Tiramos pontos que são comuns e trabalhamos aquele tema específico nas aulas integradas. Deixamos algum trabalho conjunto para estar avaliando também. Eu não sei se seria isso as aulas integradas, ou se quem colocou isso no currículo planejou dessa forma. Mas isso chegou para nós assim: a partir de amanhã você vai entrar para a sala com um colega seu de outra disciplina e vão fazer uma aula integrada. A gente teve que aprender meio no tapa, então eu não sei se é isso que quem planejou espera de uma aula integrada (P4).

Segundo os gestores, professores e alunos entrevistados, para que uma integração funcione, ela depende da dupla ou do trio de profissionais que se integram. Muitas vezes isso está diretamente relacionado com a afinidade do professores. Se essa afinidade não existe, o que deveria ser uma troca e uma produção de conhecimento coletivo transforma-se em um embate de idéias e de princípios, e muitas vezes, passa a ser um embate de profissional com outro profissional.

Os professores informantes alegam que tiveram muitas experiências agradáveis e boas com aulas integradas e outras não. Um dos professores relatou que teve uma experiência desagradável por não compartilhar do mesmo ponto de vista do colega. Relatando o fato desse modo: “Ou eu me anulava, ou ficava em uma situação extremamente delicada, porque os alunos perceberam e tentavam fazer questionamentos que trariam o confronto entre professores” (P2).

Esse mesmo professor ainda sublinha: “a aula integrada que dá certo é interessante, porque você aprende com o colega, mas eu já fiquei sabendo de casos em que houve briga entre colegas” (P2).

Nesse sentido é elucidativa a interpretação de Brzezinski (1996), quanto à parceria no processo de interdisciplinaridade “[...] a parceria consiste na tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento, mas como ação que resulta de uma adoção de uma atitude interdisciplinar” (BRZEZINSKI, 1996, p.71).

Os alunos também descreveram situações de falta de planejamento e organização dos professores. Um deles afirmou que muitos professores se perdem em suas aulas integradas, mas que não é por causa deles, mas pela falta de tempo. O aluno denuncia: “Eu percebi professores discutindo o que eles iriam dar, uns cinco minutos antes da aula” (A1).

Outro aluno entende que geralmente as aulas integradas funcionam melhor porque são só duplas, o que proporciona uma articulação. Relata que, no VIII Núcleo Formativo, a aula integrada aconteceu muito bem, porque parece que são professores que estão acostumados a trabalharem juntos e possuem essa facilidade. Ele se expressou assim: “Nos núcleos IV, VI e VIII, nas aulas integradas, houve uma articulação porque são professores que têm um compromisso, percebe-se que faz parte da postura deles não serem relapsos” (A5).

Alguns alunos acreditam que não houve uma integração entre as disciplinas de Metodologias e a Psicologia da aprendizagem. Note-se essa informação:

Quando você em Psicologia estuda como se dá a aprendizagem, como é o desenvolvimento da criança, você pensa em uma integração na aplicação destes aspectos nas metodologias, não que tenha uma regra, mas o professor deve compreender como funciona e qual o melhor caminho, acho que não houve essa integração (A2).

Um outro problema colocado por gestores, professores e alunos é a mudança de horários de aula. Muitos professores trocam as suas aulas, e não trabalham conjuntamente. A troca assim se processa: em uma semana, um professor dá a sua disciplina naquele horário estipulado para aula integrada e, na outra semana, o outro professor dá a outra disciplina sem qualquer articulação com a aula anterior.

Esse problema é colocado por um dos professores como ponto fraco da formação. "Em um momento em que dois professores poderiam trabalhar juntos, há um revezamento. E fazer com que essa integração realmente aconteça é complicado" (P3).

Um aluno, por sua vez, assim se manifesta sobre a integração: "Apesar de estar no currículo escrito, a prática é diferente". Poucos professores conseguiram realmente integrar as duas disciplinas, a maioria não tinha integração (A2).

Sendo assim, não basta integrar professores, devem ser integradas ações, Brzezinski enfatiza que "é a construção coletiva do conhecimento que caracteriza o princípio da interdisciplinaridade do projeto de formação de professores" (BRZEZINSKI, 1996, p. 71) Reafirma a autora que a ação interdisciplinar deve ser centrada no trabalho coletivo para produzir conhecimento (BRZEZINSKI, 1996, p. 73).

No entanto, os alunos reconhecem que esse problema não está só na responsabilidade dos professores, que não têm tempo, que não sabem trabalhar em conjunto, mas muitos alunos também não entendem que a aula integrada é um momento de aprendizado. Geralmente a aula integrada é um momento de discussão. Para muitos os alunos, discussão não é aula. Muitos alunos se retiram da sala para fazer outras atividades de seu interesse e pediam para os colegas avisarem somente na hora de assinar a lista de presença.

Pelas observações e pelo convívio na instituição, pode-se perceber que, a inconstância nos núcleos formativos de efetiva integração das aulas faz com que os alunos a considerem perda de tempo e não se interessem por elas. O ranço do tradicionalismo, da didática prescritiva está evidente.

A nosso ver essa questão é deformadora. Ademais, nem professores nem gestores conseguem modificar esse comportamento. Pergunta-se, então: Quem deve equacionar este problema? Acredita-se que falta ainda uma maior percepção do que seja integração, e o que de fato se faz necessário para formação dos futuros pedagogos.

Algumas alternativas surgiam de certos professores. Por exemplo, na observação *in loco*, verificou-se que alguns professores utilizavam estratégias de avaliação conjunta para terem a participação dos alunos.

Outro problema descrito pelos entrevistados são as dificuldades enfrentadas por falta de tempo de docentes e discentes para a concretização da proposta de integração. Por um lado os docentes que não dispõem de horas para planejamento de aulas. Lamentavelmente, a maioria é de professores horistas. Por outro, grande parte dos discentes são trabalhadores no diurno e vêm realizar a formação inicial em nível superior no período noturno. Com relação a este aspecto, um professor desabafa: “Ou o currículo funciona dentro de uma realidade que é possível ou precisa que haja uma socialização e clareza em tudo neste currículo” (P2).

A idéia de Atividade de Integração Pedagógica (AIP) surgiu a partir de uma experiência na disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (8º período) do currículo anterior. Eram ofertadas duas aulas semanais ministradas por 4 professores, sendo uma de cada departamento da Faculdade. Conforme depoimento de um gestor, acontecia assim: “Tudo o que o aluno tinha aprendido desde o primeiro período era articulado nessa aula” (G3) com professores que não eram necessariamente da turma.

Na proposta objeto desta pesquisa, a AIP não é uma aula tradicional, é uma aula diferente. É uma atividade de integração pedagógica. Nesta perspectiva, deveria se constituir em locus por excelência de reflexão. A AIP é programada como um espaço pedagógico no qual poderia efetivamente articular-se teoria e prática. É um momento especial em que vários profissionais, com várias formações, diferentes áreas de conhecimento deveriam se integrar e estabelecer parcerias. Essa integração é importante na formação porque os professores possuem formações diferentes e juntos no espaço da AIP podem refletir questões referentes a cada núcleo, ou questões práticas sobre estágio e pesquisa. Um dos gestores expressou o seguinte sentimento em relação à AIP: “Quando se articula esse ir e vir, esse questionar da teoria e da prática, eu entendo que é um momento raro que este currículo proporciona. Se nós entendermos a AIP, eu considero que ela é grande ponto que nós alcançamos na formação” (G2).

Para um dos professores entrevistados, que está há pouco tempo na instituição a AIP é a possibilidade de fazer uma formação integrada, de perceber diversos olhares que nem sempre são olhares que complementam ou que se afinam, e isso é enriquecedor na formação.

Muitas vezes a gente tem quebra pau teórico dentro da sala. O aluno percebe que o professor de sociologia não se afina com as idéias do de psicologia. O aluno percebe esse choque, mas ao mesmo tempo ele está vendo os dois lados... A possibilidade de estar vivenciando, dentro da AIP, os vários campos de conhecimento e os embates que ocorrem é fundamental na formação (P6).

O entendimento de como se processa a interdisciplinaridade é importante para que o processo de integração de fato se efetive. Candau (1998), em seus estudos, considera que:

A interdisciplinaridade supõe a interação ente duas ou mais disciplinas diferentes. Essa interação pode ir de simples comunicação de idéias até a integração mutua de conceitos básicos, da metodologia, procedimentos, epistemologia, terminologia, data, e organização da pesquisa e do ensino em um amplo campo de saber (CANDAU, 1998, p. 314).

As AIPs sofrem resistências ainda maiores do que as aulas integradas, porque parte de uma integração de todas as disciplinas, de todos os professores e ainda têm que promover uma articulação com as práticas de estágio e pesquisa.

Um gestor coloca as dificuldades encontradas para a realização das AIPs de forma bem clara:

Existem AIPs e AIPs. Tudo depende do grupo de professores e alunos, do planejamento coletivo ou não, da predisposição das pessoas saírem de seus feudos particulares e aceitarem compartilhar suas idéias e olhares com outras pessoas. Se isso acontece, as AIPs cumprem sua finalidade. Caso contrário, tornam-se um gasto extra na folha de professores (G1).

Nesse mesmo raciocínio, um outro gestor assim descreve outro obstáculo:

Esse currículo prevê o trabalho em equipe, um trabalho coletivo e isso é um dificultador. A AIP ainda não é bem compreendida. Isso eu considero muito complicado, as condições de trabalho, pela rotatividade dos professores e pela concepção do que seja integração. Alguns ainda têm uma visão muito tradicional, para usar uma palavra mais suave. A proposta é de enquadramento, participar da aula com dois ou três colegas é diferente do que você trabalhar sozinho (G2).

Os gestores confirmam que as maiores barreiras em relação ao funcionamento do currículo estão ligadas às aulas integradas, às AIPs e às atividades de cultura e arte. Principalmente atividades que envolvem mais de um professor. Em todas essas atividades coletivas, existem problemas com o envolvimento dos professores. Um gestor se manifesta da seguinte maneira: “Ou as pessoas não entendem, ou não dão conta de fazer. Então elas criticam e não ajudam” (G3).

O que pode ser notado em relação à resistência dos professores é uma resistência passiva. Não há grandes alardes e movimentos contrários, mas existe descuido ou omissão nas ações. Um dos gestores e um professor utilizaram palavras diferentes para uma única atitude: “Pior do que resistir eu acho que é não fazer” (P1). “A pior barreira é a que eles fazem, porque não fazem o que deveria ser feito” (G3).

Nóvoa (1998) considera que cada professor tem suas características próprias que consolidam gestos, comportamentos, rotinas, vontades, gostos, etc. cada um, a sua maneira, organiza suas aulas, utiliza recursos pedagógicos. Há uma tendência para uma rigidez frente ao “novo” e, de alguma forma, os professores estão inflexíveis às mudanças.

E é verdade que os professores são por vezes profissionais muito rígidos, que têm dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando elas foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua carreira profissional. Muitas vezes nos interrogamos sobre as reformas educativas e o modo como elas mudaram as escolas e os professores; e, no entanto, esquecemo-nos de referir que foram quase sempre os professores que mudaram as reformas, seleccionando, alterando ou ignorando as instruções emanadas “de cima” (Nóvoa, 1998, p.29).

Quando, na pesquisa, tornou-se necessária a observação *in loco* desses momentos de integração pedagógica, um professor não permitiu que a AIP fosse observada. Ao ser indagado pela gestão se poderia receber a pesquisadora na AIP, o professor respondeu que não poderia dar a resposta e que precisaria conversar com o grupo de colegas que estava reunido na sala dos professores. Com muita frieza pediu que a pesquisadora esperasse. Quando voltou, disse: “Hoje não é um bom dia, pois nós estamos reunidos para arrumar o calendário da AIP, sendo assim, não interessa a você, pois só iremos passar o calendário para os alunos no último horário”.

Houve uma desculpa, pois entende-se que planejamento e organização de calendário fazem parte das práticas pedagógicas. Ficou confirmado que eles não desejavam ser observados. No entanto, outros grupos de docentes foram muito receptivos e colaboraram com esta pesquisa.

A resistência passiva e pouco engajamento de pequenos grupos docentes à nova proposta nova é fato constatado, contudo grande parte é colaborativa e busca realizar um trabalho integrado, planejado e fundamentado.

Ao realizar a observação participante de algumas AIPs foi possível comprovar que, quando há integração dos professores e da turma, há uma resposta bastante positiva. Os alunos se envolvem de tal forma, que é perceptível a construção do conhecimento. Um dos professores afirmou que o desenvolvimento da visão crítica que o currículo propõe, depende muito da AIP e dos professores. Para ele, “a forma como as disciplinas estão organizadas colaboram para a análise crítica, mas muito do aprofundamento depende dos professores e dos momentos das AIPs” (P3).

Um outro professor entrevistado que acredita na proposta de AIP confidenciou que algumas vezes não via a hora que o final do semestre chegasse, pois havia um colega que não acredita na proposta e “fazia absolutamente nada para que ela acontecesse, pelo contrário, ainda atrapalhava” (P4).

Há professores que estão engajados na proposta de integração que se reúnem espontaneamente para realizar um trabalho integrado. Mesmo sem participarem das AIPs, professores de uma mesma disciplina, nos diferentes turnos reúnem-se para fazer o planejamento do semestre, para atualizar a bibliografia, para avaliar o que deu certo no semestre anterior, o que precisam pode estar modificando para o semestre seguinte. É visível sua preocupação em compartilhar e ampliar conhecimento, a fim de não haver discrepâncias entre as atividades de turmas e os turnos diferentes.

Não são raras as atitudes de professores que não se preocupam com a finalidade da AIP. Entre outros exemplos, cita-se o de uma professora que pediu para seu ponto ser cortado porque no horário de AIP ela estaria lecionando em outra instituição. Esse pedido foi mandado para o Departamento, que após reunião resolveu dispensá-la. A esse respeito um dos gestores exclamou: “Não se trata de cortar o ponto, trata-se da participação na AIP! Se ela não participar vai ficar faltando um tijolinho” (G1).

Os professores também concordam que há uma falta de entendimento, tendo em vista que, muitas vezes, uma AIP não funciona porque os docentes não entendem os procedimentos de uma atividade de integração pedagógica. Os professores não entendem que é necessário ter um planejamento conjunto e não coordenado por um único professor, ou a prática ser feita em aulas alternadas Trata-se de estar junto em todos os momentos: no planejamento, na execução, na avaliação.

Um dos professores entrevistados apontou um problema que aconteceu quando entrou para a instituição.

Na época, em que eu entrei, o primeiro grupo de AIP que eu participei tinha a ênfase em gestão. Como eu trabalhava com a disciplina Gestão, me foi dito pelos colegas que eu é que deveria coordenar o estágio e a AIP. Então eu me organizei, fiz observações, e nas AIPs eu tinha que falar. Ou eu tinha essa expectativa, ou eles deixavam para mim mesmo. Mas o fato é que eu me desdobrei, apresentei para os outros professores sugestões. Um empurra o outro critica. Eu demorei muito a compreender o que realmente seria a proposta. Isso é uma coisa que tem que ser organizada pelo grupo, e não por um professor. Não é que não funcione, mas tem que se ter clareza do que seja o currículo e qual a concepção da AIP (P2).

Esse acontecimento mostra que ou os outros professores não tinham entendimento, ou queriam esquivar-se do trabalhando passando a responsabilidade para um novato.

Um outro problema abordado pelos gestores e que torna de certa forma uma barreira para o desenvolvimento do currículo como está proposto é a rotatividade dos professores. A grande maioria de professores da FaE/CBH/UEMG é designado²⁷. Esse fator implica uma rotatividade grande de professores.

Na época da construção do currículo, professores efetivos e designados participaram das discussões, manifestaram resistência ou apoio, mas entendiam o processo. Os gestores concordam que há professores que efetivamente conseguem entender esse princípio de integração, mas há professores efetivos que não concordam com os princípios inovadores do currículo em relação à integração e permanecem resistentes às mudanças.

Segundo os gestores, muitos professores que compreendem e vivenciam a filosofia desse currículo, saem da instituição. Outros entram no lugar e têm que se engajar num processo em andamento. A rotatividade implica que alguns professores percebem e compreendem esse currículo e outros não. Por isso afirmam que a AIP, muitas vezes, não funciona como foi pensada, como aquele momento de articulação efetiva, passando pela pesquisa, com o olhar do pesquisador, com uma postura investigativa. Quando isso não acontece, a AIP se transforma em uma aula em que vários professores falam, discutem suas opiniões e posturas, mas não se articulam.

²⁷ Como já descrito, professor designado, no Estado de Minas Gerais, é o professor nomeado por contrato temporário.

A falta de compreensão do que seja integração e da sua importância no processo de construção da aprendizagem é sintoma de uma formação nos moldes tecnicista e tradicionalista que valoriza a aula no sentido tradicional e a transmissão de conteúdos. Um dos gestores retrata bem essa situação em sua fala:

Na realidade, nós temos a resistência de profissionais nossos efetivos, já mais antigos, nós temos também a resistência de pessoas novas que estão aqui. Mas pela minha percepção é que os que chegam e estão iniciando a sua caminhada eles tem mais convicção dos rumos que estão sendo tomados nesse currículo. Acredito que seja pela sua própria formação, porque nós mesmos tivemos que romper com a nossa formação nos princípios das racionalidades técnicas. Para aceitar essa proposta nós tivemos e temos que romper com a nossa cultura e mentalidade. Isso eu acho que leva um tempo (G2).

Um dos professores que foi admitido após a implementação do currículo declara que em princípio achou estranhíssimo e desconfortável a AIP. Depois que entendeu como essa atividade deveria acontecer reconhece ser um procedimento inovador. Esse informante também relata que existem dificuldades para que ela seja posta em prática efetivamente:

Primeiro entra vaidade dos professores, da sua formação, da sua competição, do seu poder de persuasão em determinado momento. Em segundo lugar vem a necessidade de desconstruir vários aspectos que nós temos para que ela seja válida para os nossos alunos (P2).

Nesta perspectiva, os professores acreditam que o conceito de aula que está sendo colocado em prática nesse currículo, principalmente nas aulas integradas e na AIP, é um conceito abrangente e flexível, com ações que desestabilizam a prática, não só dos professores, mas também as expectativas dos alunos.

Essa constatação nos remete a Pacheco (1996, p. 45), que afirma que um currículo dentro da perspectiva crítica tem sua ênfase na ação e participação equilibrada e reflexiva, centrada na escola; ou em uma abordagem transformadora que implica um processo de construção ao nível de intenções e desconstrução ao nível da prática.

Os alunos entram para o curso pensando em um tipo tradicional de formação. Alguns criticaram as aulas integradas, a falta de aulas expositivas, o excesso de trabalhos em grupo, falta de avaliação formal e individual e não vêem finalidade na AIP. Um depoimento de um aluno retrata essa percepção. "Eu penso que teria que tirar as AIPs do currículo e colocar matérias que sugerem a prática, para termos mais

acesso como trabalhar na sala de aula, ou como atuar diante dos problemas de gestão no dia a dia da escola, poderia aproveitar os espaço” (A3).

Ainda bem que essa avaliação é feita por poucos discentes, pois muitos deles acreditam na proposta e nesse novo tipo de formação. As afirmações são bem claras a esse respeito.

Existem disciplinas colocadas no currículo que teoricamente seriam muito boas como a AIP. Se ela fosse aplicada do jeito que está lá, seria ótimo. Insistem numa coisa que não está funcionando, mas eu não culpo os professores não. A AIP é a atividade de integração pedagógica, que reúne todas as disciplinas na qual as disciplinas deveriam ser trabalhadas como uma coisa transversal. Mas é bobagem, porque o professor não tem tempo para isso e nem aluno (A1).

Sem dúvida é um currículo inovador, mas a AIP não funciona em todos os períodos. Em alguns períodos funcionaram mais ou menos, nesse está funcionando melhor. Mas noutros períodos isso não acontecia, não houve essa integração dos professores. Muitos professores não iam às aulas, ou quando iam nem sabiam o que iam fazer. Não havia um planejamento das aulas. No currículo está tudo bem, mas a AIP acabou sendo uma aula em que não se ouvia nada ou você ficava ali para desenvolver trabalhos de outras disciplinas (A2).

Os alunos entendem a questão da integração e da construção coletiva como algo importante na formação. Criticam, contudo a atuação dos professores e dos gestores. Criticam também a realidade de condições dos professores e dos alunos.

Para Pacheco, “[...] o currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos” (PACHECO, 1996, p. 18). Dessa forma, o contexto da realização das propostas curriculares deve ser estudado e acompanhado para que haja uma efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Um dos alunos expressou que, no discurso, havia integração, mas não na prática. O que tornava as aulas de AIPs momentos em que os alunos sentiam-se liberados para realizar outras atividades.

A AIP, sinceramente o último NF foi melhor. Nos outros os alunos ficavam fazendo trabalhos de

outras disciplinas, porque na verdade os professores não se integravam. Havia um discurso de integração, mas não havia integração (A8).

A AIP nunca aconteceu como deveria. Era sempre uma aula em que nós poderíamos chegar mais tarde ou ir ao laboratório de informática (A7).

Esse fator mostra que os discentes conseguem perceber o significado de uma efetiva integração, citando momentos em que as AIPs deram certo. De forma clara e precisa, citaram o IV Núcleo Formativo como exemplo de integração, relacionando aos professores do NF o sucesso da integração.

A AIP que funcionou foi no IV NF, onde os professores tiveram uma integração boa e proporcionaram bons momentos de integração. Eles fizeram funcionar como seriam as AIPs na realidade (A3).

No IV Núcleo, funcionou só por causa de uma professora, que é fantástica. Ela envolvia os professores para que a AIP fosse realizada. Ela liderava a AIP e corria atrás das coisas (A4).

Me recordo que ela funcionou muito bem mesmo, com todos os professores presentes, com a turma cheia participando, envolvidos em todas as atividades, no IV NF. Inclusive foram realizadas atividades fora do espaço da universidade. O VI NF funcionou muito bem porque o grupo de professores que era basicamente o mesmo que atuou com a gente no quarto. Eu percebo muito que tem muito a ver com o compromisso do professor na sua prática (A5).

No IV NF, nós tivemos de fato AIP. Tinha atividades envolvendo todos os conteúdos e tinha discussão. Foi o período que mais marcou. No VI NF e no VIII NF, considerando todos os períodos, são os que tiveram uma cara melhor de integração pedagógica. Se as AIPs fossem como deveriam seriam muito proveitosas (A7).

É interessante notar que convergem as avaliações dos alunos entrevistados individualmente ao indicarem os mesmos núcleos formativos como exemplo de AIPs que deram certo. Há uma coerência na avaliação feita pelos discentes. Há coerência também quando os professores retratam que o aprofundamento nos momentos de AIP da participação do estudante, bem como nos depoimentos dos gestores o envolvimento dos professores nesse processo de trabalho coletivo é fator decisivo de sucesso pedagógico.

É preciso observar que a gestão tem enfrentado problemas com a irresponsabilidade e o descompromisso de alguns professores. Os professores faltam às AIPs com muita frequência: marcam consultas médicas e resolvem problemas pessoais durante este horário. Reclamações de alunos e professores são feitas sistematicamente sobre a ausência nas AIPs. A gestão da instituição acredita na autonomia dos professores e não gostaria de adotar atitudes de controle, mas atitudes mais flexíveis não tem dado certo. Decidiram os gestores por emitir uma portaria implantando uma lista de chamada para os professores durante as AIPs, sob a alegação de que a AIP não é um momento em que o professor escolhe se participa ou não, por princípio, faz parte do currículo e da carga horária.

A esse respeito um dos professores entrevistados observa que poucos profissionais acreditam e desempenham atividades de integração. “Muitos professores e alunos vêm as AIPs como um momento de folga de ir ao dentista, médico, entre outros” (P5).

Um dos professores considera que um dos pontos fracos do curso é o fato da AIP não ter atingido a forma como deveria, com o envolvimento que os professores deveriam ter. Assim se expressou:

Alguns professores resistem, outros não percebem o sentido, e isso dificulta muito a integração. Às vezes os professores não vêm a AIP e faltam. Às vezes tem um professor que é a chave no processo, pela sua formação, pelo campo que ele está trabalhando, surgem discussões e o professor não está ali para estar contribuindo. Acho falha nesse sentido: a participação dos professores deveria ser maior. Deveria ser mais cobrada a participação e presença física mesmo (P6).

Durante a entrevista coletiva, 31 alunos atribuíram como ponto fraco em sua formação o trabalho dos professores, incluindo a falta de integração e de comprometimento, principalmente em relação à ausência e a observação do horário das aulas.

A etnografia permitiu descobrir pela observação participante que é real a existência dos problemas citados acima. Poucas foram as aulas em que estavam presentes todos os professores do NF. Sempre começavam com dois professores, e os outros chegavam depois do horário. Professores se ausentavam antes porque tinham consultas médicas. Bastante enfático foi um professor que assim pronunciou em sua aula individual: “Eu não vim na AIP porque eu esqueci!”.

Da mesma forma que há um descompromisso por parte de alguns professores, nota-se a mesma atitude entre alunos que se mostraram desinteressados e descompromissados durante

as AIPs. Durante as observações, percebeu-se claramente a distinção entre os momentos de interesse dos alunos e momentos em que só alguns participavam. Principalmente os alunos do VIII NF, que preocupados com a formatura, a monografia, e os trabalhos finais, pouco permaneciam nas AIPs. Observou-se um entra e sai o tempo todo, pois o interesse era externo e não intrínseco à aula, ao assunto.

Embora haja pontos negativos no que respeita à proposta de integração pedagógica, é possível concluir que existiram, durante a observação momentos de muita interação nas discussões e aprofundamento de questões. Professores que coordenavam muito bem a discussão, enfocando aspectos referentes à sua disciplina e alunos que manifestavam uma postura crítica e madura em relação aos temas propostos. Um dos professores comprometidos com essa integração, em reconhecimento de que esse momento é importante na formação de educadores ressaltou em conversa informal: "A AIP obriga a integração dos professores, o que é muito válido na formação de profissionais da educação".

5.2.2 O Estágio Supervisionado

A análise documental não esclareceu a pesquisadora quanto à dinâmica do estágio supervisionado, razão pela qual a observação direta no campo de estágio foi fundamental.

A decisão pelo acompanhamento de uma turma específica por um semestre inteiro permitiu entender que o esquema de aulas e estágios, no VIII Núcleo Formativo, funciona assim: em agosto, os alunos cumprem o horário normal de aulas, incluindo as aulas integradas. Em setembro, dirigem-se aos campos de estágio em Gestão Educacional por 4 semanas, no qual acompanhariam o trabalho de um supervisor, coordenador ou diretor. Durante essas quatro semanas, os alunos retornam à faculdade nos dias da AIP para um momento de reflexão e debate com os professores da turma, sobre o andamento do estágio e sobre questões pertinentes à formação do gestor educacional. Em outubro, os alunos retornam à Faculdade e passam duas semanas com o horário normal de aulas e saem outra vez para as escolas por duas semanas para concluírem os trabalhos de prática de pesquisa. Em novembro, participam do estágio de Inspeção Escolar por mais duas semanas e finalmente retornam à Faculdade para as avaliações finais e conclusão do semestre.

É importante notar que, durante o tempo de prática fora da faculdade, os alunos não têm aula das demais disciplinas, vão somente para a AIP. Processo altamente produtivo, particularmente porque a maioria dos discentes é trabalhadora nos turnos em que não estão na

FaE. Fato já identificado por alunos que reclamavam dos muitos trabalhos, indagando a que horas iriam dormir. Situação idêntica à grande parte do corpo discente do curso de Pedagogia brasileiro.

Outro aspecto constatado é que, na primeira AIP de cada semestre, é organizado um cronograma das aulas e das práticas pedagógicas. Desta forma, os alunos e professores se organizam em relação ao tempo em que passarão na faculdade e no campo de estágio. Esse cronograma respeita a ênfase do núcleo formativo e os estágios relativos ao referido núcleo, de acordo com as disposições do currículo. Esse fato pode ser confirmado nas AIPs observadas.

No caso do VIII núcleo formativo, em que houve um acompanhamento direto de todas as práticas, foram agendadas, em algumas AIPs, palestras com profissionais que atuam nas diversas habilitações: um supervisor, um diretor, um coordenador, um inspetor e um pedagogo empresarial. Desta organização também participou a coordenadora-geral de estágio que faz parte do Núcleo de Estágio (NUEST).

Na primeira AIP, logo após primeira semana de estágio, os estagiários se colocaram em círculo e cada grupo/dupla deveria descrever sua primeira experiência na escola campo, caracterizando o local e o primeiro contato com a escola. Pode-se então notar alguns pontos muito relevantes. Os estagiários se distribuem em diversas escolas, em níveis diferentes de ensino, mas, em sua maioria, em escolas no período noturno. Alguns alunos tiveram dificuldade de conseguir local para estágio e outros de pedir dispensa do trabalho, pois gostariam de realizar o estágio durante o dia em escolas de educação infantil e ensino fundamental. Uma estagiária assim se manifestou: “estou cansada de Educação de Jovens e Adultos”, pois esse modelo é predominantemente noturno.

Os professores alertaram sobre o cumprimento da carga horária e a permanência na escola-campo, porém neste núcleo os professores não mantêm contato com as escolas, não acompanham os estágios e nem a FaE/ CBH/UEMG firma convênios com as escolas para facilitar o ingresso do estagiário.

Durante os relatos, os professores orientavam acerca das observações que deveriam ser feitas no campo, assim como estabeleciam relações dos relatos com os conteúdos das disciplinas. Algumas questões merecem ser reproduzidas.

Como você acha que o pedagogo poderia ter agido nesse momento? (P2)

Eu já disse, em aula, que a escola é uma arena, observem as relações de poder (P3).

A pressão que os professores da escola colocam sobre a nota está de acordo com aquilo que vimos

sobre avaliação? Gostaria que vocês observassem e registrassem o processo avaliativo da escola (P4).

Certos alunos mostraram maturidade em suas análises e bom domínio de conteúdo em suas argumentações. Por exemplo: uma aluna assistiu a um Conselho de Classe do Ensino Médio, durante a semana de estágio, e percebeu a falta de preparo pedagógico dos professores ao tratar do cotidiano da sala de aula. Ela assim se expressou: *"para eles falta ser professor, falta formação pedagógica nas licenciaturas"*. Outra aluna notou o papel do gestor e o paradigma de gestão enfatizando que: *"na escola em que faço estágio, é nítido o diferencial na gestão da escola, não é uma gestão de gabinete, é participativa e democrática"*.

Enquanto alguns alunos estavam envolvidos e participando da discussão, outros poucos se interessavam pelo relato dos colegas. Foi visível a observação de fotos de formatura que circulavam entre eles, listas de rifas que eram conferidas e mais, muitas conversas paralelas de caráter particular.

Em outra oportunidade de observação, participante da AIP registrou que muitos elogiaram o roteiro entregue por um dos professores ressaltando que o instrumento auxiliava na construção do relatório. Outros permaneciam sempre em silêncio ou desatentos. O mais marcante, contudo, era a preocupação dos alunos em cumprir a carga horária, denotando um certo descuido pela finalidade fundamental do estágio supervisionado. Essa observação feita na faculdade instigou a pesquisadora a visitar os alunos nas escolas campo de estágio.

Foram separados dois grupos para essa investigação. Um estagiava em Escola de Ensino Médio noturno em Belo Horizonte; outro se deslocava, durante o dia, para uma escola de Ensino Fundamental no interior.

Na visita ao campo de estágio do primeiro grupo, as alunas estagiárias estavam no corredor, à espera da direção. Afirmaram que aproveitavam o tempo para observar. Indagadas sobre o que tinham feito até o momento, responderam que ainda não tinham tido acesso ao acompanhamento do trabalho pedagógico. Em outro dia, foi observado que as estagiárias se envolviam com uma exposição, organizando uma feira cultural. As sucessivas e densas observações do primeiro grupo permitiram concluir que as atividades de estágio do grupo ficavam a cargo do diretor da escola.

Nas observações do grupo dois, registrou-se a presença de uma única aluna. O acesso à escola do interior era bastante difícil. A direção da escola informou que os outros dois estagiários do mesmo grupo já haviam completado a carga horária. Curioso é que a estagiária presente era funcionária da escola para substituir eventualmente em sala de aula professores

faltosos. A visita da pesquisadora foi muito bem recebida, e serviu, também, para constatar pelos depoimentos do diretor e da supervisora que os alunos realizaram o estágio, sem a supervisão do professor de estágio da Faculdade. Esse fato foi confirmado pelos professores em entrevista. No VIII Núcleo Formativo, os professores não vão à escola-campo, mas há o acompanhamento em outros núcleos formativos anteriores. Sente-se contudo, um certo descaso, como se faz estágio supervisionado sem o acompanhamento da instituição formadora?

Outro estágio proposto para a turma é o de inspeção escolar. Há um convênio da instituição com a Secretaria de Educação do Estado. Os inspetores recebem os estagiários e esses os acompanham nas suas atividades diárias, cumprindo um determinado número de horas-aula, por duas semanas. A coordenadora geral do estágio entra em contato com as secretarias regionais de ensino e conforme a área em que os alunos moram, eles são distribuídos entre os inspetores daquela regional. A distribuição é pré-determinada e os inspetores marcam a hora e o lugar em que os alunos deverão encontrá-los para um primeiro contato.

Uma das secretarias regionais do Estado marcou uma reunião com todos os estagiários que estariam acompanhando os inspetores daquela regional para algumas orientações. A presença nessa reunião foi importante para se entender o andamento do referido estágio. Todos os estagiários estavam presentes, a coordenadora-geral do estágio também estava, mas os inspetores é que agendariam com cada aluno os momentos de acompanhamento.

Nessa fase do estágio, não há como o aluno trabalhador negociar horário, muitos tiram férias ou pedem licença do trabalho, pois os inspetores dificilmente trabalham à noite. No entanto, há possibilidade de que os alunos cumprissem a carga horária em tempo menor se ficassem o dia todo acompanhando o inspetor.

É interessante notar que quando os alunos sentiram a presença da pesquisadora na reunião se assustaram e disseram: "Você veio aqui também? Sua pesquisa é séria mesmo." Sem dúvida, essa admiração pela presença efetiva do investigador vai ao encontro das afirmações de André (2003) sobre as vantagens de um estudo de caso etnográfico, citadas no capítulo 1 deste trabalho e aqui complementadas.

Uma das vantagens do estudo de caso geralmente mencionada é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis... Outra vantagem também associada ao estudo de caso é sua capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar sem prejuízo de

sua complexidade e de sua dinâmica natural. Isso vai exigir um longo tempo de permanência em campo e uma boa aceitação pelos participantes, o que requer tempo disponível e muita sensibilidade no contato e nas relações de campo (ANDRÉ, 2003, p. 52).

Alguns aspectos importantes podem ser considerados em relação à observação *in loco* do estágio de gestão e inspeção no VIII Núcleo formativo. A liberdade dos alunos em escolher seu campo de estágio facilita o acesso a diferentes escolas e atende ao interesse dos alunos. A discussão nos momentos de AIP proporciona enriquecimento e reflexão. O período de tempo seguido (4 semanas) de acompanhamento às atividades da gestão da escola faz com que os estagiários conheçam o dia-a-dia. No entanto, os professores e entrevistados acreditam que a seqüência das aulas teóricas na FaE fica prejudicada.

Os depoimentos abaixo retratam essa questão.

No começo do semestre, eu comecei a falar de política educacional, sobre a escola e nada melhor do que falar sobre isso, e eles irem para o estágio com esse olhar. Agora por outro lado, para a aprendizagem do aluno, isso é complicado. Às vezes você não esgotou um assunto o aluno vai para o estágio, a aula é interrompida, e depois, quando ele volta, parece que estão desacostumados das aulas. Ainda mais no VIII, em que as pessoas parecem estar mais cansadas. Isso é mais complicado (P3).

Em relação aos estágios, eu tenho duas percepções. Sinto, por um lado, que o fato do aluno estar indo a campo e quando volta haver uma integração na AIP possibilita uma reflexão mais rápida, uma reflexão no processo de formação, o que é diferente de outros cursos que deixam o estágio para o último semestre e que não favorecem esse momento de volta e reflexão. Por outro lado, o fato de eles estarem indo e voltando dificulta um pouco para a gente que dá aula. A gente começa o programa, aí tem que parar porque começa o estágio. O bom seria que os alunos estivessem indo ao estágio, mas ao mesmo tempo estando nas aulas (P6).

Outro fator colocado pelos sujeitos pesquisados é que o estágio proporciona momentos de integração e articulação entre teoria e prática, como mencionado pelos dois depoimentos acima. Outros dois professores entrevistados também acreditam que o estágio, da forma como está organizado, proporciona momentos de integração de conteúdos e práticas.

Nos momentos de estágio podemos articular mais a relação teoria e prática. O curso forma o docente e

o gestor, então a carga horária de estágio é muito extensa. Mas você vê a teoria dos professores, você faz uma articulação e vai para o estágio e visualiza melhor a relação da teoria com a prática. (P4)

Eu vejo o estágio como algo que funciona e que tem uma preocupação em integrar teoria e prática. Essa possibilidade de o aluno ter a oportunidade de buscar o espaço que lhe interessa para o estágio é muito positiva (P2).

Um dos gestores acredita que parcerias e convênios entre a Faculdade e Instituições em que os estágios podem ser desenvolvidos promovem uma maior articulação entre teoria e prática. Em 2003, iniciou-se na FaE/CBH/UEMG uma proposta integrada denominada PROJIN – projetos integrados. O PROJIN possibilita um convênio com o projeto Manuelzão que é um projeto de educação ambiental do Rio das Velhas. Nesse projeto, os estagiários têm contato com ensino, pesquisa, extensão, e as práticas pedagógicas da pesquisa, do estágio do gestor e do docente articulando por intermédio de convênios e parceria com escolas que estão envolvidas no projeto. O gestor assim se expressa:

Eu acredito que, através de uma integração efetiva de extensão ensino e pesquisa, integrando também a as práticas pedagógicas de formação, nós estaremos avançando para um estágio diferente, para uma pratica real e a pesquisa estaria direcionando (G2).

Nas entrevistas coletivas, a maioria dos alunos aponta como fator positivo a articulação teoria e prática nos estágios. No entanto, essa articulação vai depender da atuação do aluno, de como ele vê a prática e da reflexão que faz sobre ela. Os depoimentos a seguir mostram a percepção de um aluno a respeito do envolvimento e a visão de um professor preocupado com o olhar “crítico” pejorativo dos alunos.

O estágio oportuniza, mas depende da pessoa querer aproveitar e usufruir. Aquele que vê simplesmente como o cumprimento de mais uma norma da instituição ele não vai aproveitar. Depende do olhar. O estágio é válido, mas o aproveitamento é de cada um (A 5).

Mas eu vejo que aluno ainda está muito voltado para que olhar “crítico”. Então nós percebemos que os relatos de estágios são voltados para as coisas que não funcionam na escola, tem sempre um juízo de valor por parte do aluno, principalmente do aluno que não atua. Então ele se sente muito a vontade para fazer críticas do tipo: que escola suja, que professor, etc. A gente precisa ter um pouco de cuidado com isso (P2).

Esse modelo de estágio, de acordo com os idealizadores da proposta, é uma adaptação do projeto de estágio do currículo anterior para o atual. Um dos professores afirma que é uma questão que precisa ser repensada porque traz alguns problemas em relação à teoria e prática.

Como o nosso currículo propõe que a relação teoria e prática se dê na prática, então o processo de prática dos alunos tem que ser permanente, ele não pode ser definido por tempos como nós fazemos hoje. Você passa uma semana na aula e na outra vai para vida prática. A idéia de que o currículo fosse contínuo, que tivesse um fluxo tem que ser mantida e conservada. Por exemplo: se você fosse fazer um diagnóstico sobre o trabalho escolar, que o aluno fosse na segunda, quarta e sexta, mas não numa semana. Que ele fosse várias segundas, várias terças, porque a escola tem uma dinâmica que não é permanente (P 1).

O estágio distribuído em semanas compactas também é alvo de questionamento dos alunos. Nas entrevistas coletivas, alguns alunos denunciam que os estágios são confusos e repetitivos. Na percepção dos alunos entrevistados, isso torna o estágio cansativo e incompleto. “Além de ficar cansativo, dois ou três estágios por semestre, você não consegue perceber a realidade da escola numa semana. Não tem jeito, você não fica o dia inteiro na escola” (A1). Um dos alunos, que realizou algumas etapas do estágio, com remuneração de tempo integral, considera que o estágio distribuído em semanas compactas é diferente. “Os estágios picadinhos de uma semana na maioria das vezes se perdem, além de ser muito chato. Eu que fiz estágio de tempo integral, aproveitei muita coisa” (A4).

Essa forma de distribuição parece deixar a impressão de que os estágios são muitos. Por isso, muitos alunos criticam a quantidade excessiva de estágios. “É muito estágio, acho que não precisa ser tanto estágio” (A4). Há, no entanto, os que compreendem que o número de horas de estágio é pouco. “Em relação aos estágios, sinceramente, é pouco tempo. Três semanas não é a mesma coisa que estar um ano na escola” (A8).

Brzezinski (1998), em seus estudos, considera que “as diferentes formas de se conceber a teoria e prática vão determinando as organizações do currículo” (BRZEZINSKI, 1998, p. 167). Para a autora, um currículo que tem a visão de unidade em relação à teoria e a prática, por sua própria natureza “[...] nega a viabilidade de se dar um ‘lugar certo’ para cada uma delas, elas se colocam numa relação dialética” (BRZEZINSKI, 1998, p. 169).

Os alunos também citam o fato de que o estágio em semanas compactas mascara realidade da escola. “É incrível como as pessoas mudam até o comportamento quando você está lá, observando uma aula, você vê que é um pouco artificial, que a pessoa não era aquilo, não era natural” (A1). Outro aluno afirmou que, no estágio, vê-se a melhor parte. “Quando você está lá o professor ou gestor fazem o melhor” (A8). No entanto, acreditam que esse fator é próprio dos estágios. “Como em outras profissões eu acho que o estágio mascara algumas coisas. Toda a escola quer parecer bonitinha” (A7).

Os discentes vêm como ponto positivo o fato de serem dispensados das aulas para a realização dos estágios, mas há problemas com relação aos professores no cumprimento de horários. Segundo um dos gestores, o professor é ciente de que a liberação do estágio é para o aluno e não para o professor. Por isso há necessidade de que o professor esteja presente na instituição caso algum aluno precise de orientação, só que, na maioria das vezes, isso não acontece. O gestor assim se expressa: “a maioria dos nossos professores não cumpre esse período aqui. Há professores que marcam viagens, fazem pequenas cirurgias. Como que a gente muda isso? Só conscientizando os professores” (G 3).

Um outro obstáculo apontado pelos gestores é a necessidade do cumprimento das regulamentações da legislação. Embora tenham autonomia de organização por ser universidade, afirmam que muitas vezes a legislação restringe as ações. “As ações são avançadas, mas tem que se incorporar e se enquadrar em uma determinada legislação” (G1).

Essa referência diz respeito à Resolução do CNE/CP2, de 2002, que institui quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso. Antes o estágio curricular supervisionado se iniciava desde os primeiros NF, em função da legislação, tiveram que mudar a carga horária. Por isso, há muita reclamação de alunos da sobrecarga de estágios no final do curso.

Como é necessária a estreita vinculação entre as Práticas de Estágio, a Pesquisa e a Atividades de Integração Pedagógica – AIP, como momentos de participação docente e discente, tanto coletiva, quanto individual, pode-se dizer que, se uma AIP não funciona bem, as práticas de estágio também ficam comprometidas e devem ser reavaliadas para sofrerem mudanças.

Entre as práticas pedagógicas de formação está a pesquisa que perpassa toda a formação dos profissionais da educação no curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG.

5.2.3 A pesquisa

Como já citado no capítulo anterior, a pesquisa no currículo da FaE/CBH/UEMG é um eixo transversal que atravessa todo curso. O fato da pesquisa e da monografia serem realizadas em grupo chamou a atenção da investigadora. Em entrevista com os gestores, pode-se entender após uma primeira experiência negativa logo na implementação do currículo foram feitas alterações para que a pesquisa continuasse como eixo transversal e que fosse viável de acordo com as possibilidades da instituição.

Segundo os entrevistados, não havia idéia já elaborada e debatida de como aconteceria o trabalho final de curso, apenas que o currículo previa como exigência para conclusão um trabalho de final de curso. Então àquela época, a primeira turma que concluiu o currículo de 1998 em dezembro de 2001 deveria entregar como trabalho de conclusão de curso um projeto pedagógico, um projeto de ação pedagógica, uma monografia, relatórios científicos e várias outras alternativas. Nessa primeira turma, eles se organizaram aleatoriamente, porque não havia orientações a respeito. Vários alunos fizeram uma monografia individual, outros trabalhos em grupos de seis, de sete, de oito e até de dez pessoas. Após a apresentação, houve uma reunião entre professores orientadores e a coordenação, na qual esse fato foi muito questionado. Inclusive os professores orientadores disseram ser impossível orientar oito, nove, ou dez alunos, como tiveram vários grupos assim constituídos.

A forma como foi conduzida a primeira turma, levou a que toda a estrutura fosse posta em questionamento, inclusive os orientadores e orientados. Nesse sentido, a coordenação instaurou uma discussão e vários encontros foram realizados para repensar a orientação e o trabalho de final de curso. Paralelamente a isso a reitoria da Universidade também questionou o aumento do número de professores da FaE, pois, segundo a reitoria, era unidade que mais inflacionava em número de docentes designados, e o número de professores contratados triplicou após o novo currículo.

Havia a necessidade de enxugar a quantidade de professores porque o currículo não correspondia a realidade das condições para a realização de uma monografia individual. Então a partir disso, a coordenação e direção do curso fizeram uma maratona de reuniões para refletir essas questões. Várias sugestões chegaram a um posicionamento discutido no colegiado, o que permitiu deliberar sobre a organização dos trabalhos de final de curso.

Um gestor assim se expressa:

A partir do momento que aconteceu a primeira turma outras turmas estavam em processo de orientação. Nós tínhamos na realidade três núcleos formativos, com vários alunos e seus orientadores. Com isso deliberou-se que o orientador que assumisse a monografia assumisse também o compromisso de conduzir a orientação até o fim, nos núcleos VI, VII e VIII. E assim chegasse a conclusão do trabalho de forma que fosse viabilizado o processo e não destruíssemos os princípios que foram estabelecidos na proposta. Então estabeleceu-se que os trabalhos seriam em grupos, com o mínimo de 3 alunos e o máximo de 5 alunos por professor. Isso foi uma alternativa até de viabilidade financeira do processo. Pensou-se também que era uma primeira etapa do processo de vivenciar de construir uma postura de pesquisador e que eles terão a oportunidade de uma pesquisa individual através da pós-graduação estrito sensu, mestrado e doutorado (G2).

Conforme o gestor, o argumento que fundamentou essa deliberação foi a de que os pesquisadores normalmente não pesquisam sozinhos, e que há, geralmente, um grupo de pesquisa. Os idealizadores da proposta entendem que até mesmo para interlocução e para os desafios que a pesquisa propõe isso é positivo.

Foram estas questões que levaram o colegiado deliberar por esse critério, no entanto existem exceções, às vezes, acontece de ter um sexto elemento ou duas pessoas, por algum imprevisto com um dos integrantes do grupo.

Outro ponto que foi muito refletido é que a monografia deveria ser produzida por diversas mãos, refletindo sobre um tema específico. Esse articular com pessoas em um trabalho integrado, como já visto, faz parte da proposta.

Temos clareza das dificuldades que precisam ser sanadas. Não é fácil escrever junto com outros parceiros, mas é uma oportunidade de um trabalho coletivo, pois o nosso aluno tem que sair com essa experiência do trabalho coletivo, de paciência com o outro. É nesse sentido que está estruturada a pesquisa. Considero que esse é um momento, uma etapa (G2).

Em entrevista, um dos professores afirmou que o ideal seria a pesquisa individual, cada um estar desenvolvendo seu tema e pesquisando, mas isso é inviável na formação porque deveria se ter um orientador para cada um e isso é impossível. Mas acredita que o terceiro e o quarto período são chaves na formação do grupo de monografia.

Quando se percebe um grupo integrado, que é um tema que realmente que eles querem pesquisar, o grupo dá muito certo, o povo fica muito animado. Ao contrário de um estudo individual, o estudo coletivo é muito mais rico, porque ele possibilita a troca, a integração e a discussão. Eu oriento um grupo em que os alunos são super empolgados com o tema deles, buscam, vão trazendo, e vão escrevendo, tem hora que escrevem demais e a gente tem que estar pontuando, mas eles são muito empolgados com o tema. Já em outros grupos você vê um ou dois trabalhando, mas os outros vão empurrando, ficam um pouco de lado, então que acho que a formação dos grupos no III e IV NF, que é o momento em que eles estão escolhendo o tema, onde os grupos estão se fechando. É importante que esse período esteja possibilitando que os grupos se formem de uma forma bem integrada (P6).

Em conversa informal com um dos alunos do curso, verificou-se que a escrita do texto final também é beneficiada pelo trabalho em equipe. A forma como os alunos se organizam para a escrita varia de grupo para grupo, mas vale ressaltar como um deles se organizava:

Dividimos os capítulos ou tópicos para que cada um comece a escrever. Feito isso mandamos por e-mail para um colega do grupo e ele escreve em outra cor as suas sugestões e acréscimos, o que concorda ou não, em seguida é enviado para outro. Assim, no final, o aluno responsável pela parte, reescreve-a e temos uma versão final lida novamente por todos, oralmente, quando o grupo está reunido.

O aluno ainda enfatizou que isso facilita a escrita e deixa o trabalho mais rico.

Para a conclusão do trabalho final de curso, os alunos passam por diversas etapas. Nos primeiros núcleos formativos, há aulas sobre metodologia científica, organização dos grupos de acordo com a temática escolhida e visitas aos possíveis locais de desenvolvimento da pesquisa de campo.

No V Núcleo Formativo, os grupos apresentam o projeto na AIP para todos os professores e colegas que têm a oportunidade de sugerir, contestar e colaborar. Então passam para a finalização do projeto e, no VI Núcleo Formativo, iniciam o trabalho propriamente dito com o professor orientador que os acompanhará até o final.

Quando o aluno já está com o orientador, passa a realizar a pesquisa na prática. Segundo um dos professores, quando ele tem o domínio do conteúdo da pesquisa, e vai a campo, com consciência do que ele se propõe a realizar, ele tem um amadurecimento do processo de formação e, nesse momento, ele domina o processo de investigação.

Nas semanas científicas, os alunos têm a oportunidade de apresentar o andamento de sua pesquisa. No final do VI NF, apresentam o projeto, a base teórica já estudada e onde pretendem realizar o trabalho de campo. No final do VII NF, mostram alguns indícios sobre a pesquisa de campo e, no final do VIII, apresentam para a Banca o trabalho concluído.

Nos dois primeiros momentos de apresentação, há uma mesa constituída por um professor coordenador e cada professor orientador. Todos que estão presentes têm a oportunidade de perguntar. Na apresentação final, além do coordenador da mesa e do professor orientador, há um professor interlocutor que lê previamente o trabalho escrito e traz as suas considerações. Antes da apresentação final, há um encontro entre o professor interlocutor e o grupo, o qual traz algumas questões e sugestões, numa espécie de qualificação. Vale ressaltar que o professor interlocutor pode ser um professor convidado de outra instituição ou da própria FaE/CBH/UEMG.

Desta forma, nos trabalhos finais, de modo geral, pode-se notar uma excelente apresentação dos trabalhos, na qual se percebeu toda a trajetória da pesquisa: objeto, problema, base teórica e resultados. A maioria dos trabalhos foi bem apresentada com aprofundamento.

Um dos professores mencionou que o curso oportuniza a preparação para a pesquisa, porque muitos alunos chegam prontos para a orientação e execução da pesquisa propriamente dita. Na visão dele, os que não chegam preparados é uma dificuldade do próprio aluno e não do curso.

Entre as observações gerais, das semanas científicas assistidas, pode-se constatar que: o momento de apresentação tanto dos projetos como a conclusão é solene e formal; que a maioria dos grupos utilizou recursos midiáticos para a apresentação; que os professores comentam e orientam; que a linguagem dos alunos é científica, utilizando expressões próprias da academia

No entanto, há alunos e professores que consideram que há um excesso de apresentações e muita formalidade. Um professor que acredita que a pesquisa é o ponto forte do curso destaca como negativo muitas apresentações públicas. "Acho que a apresentação final da pesquisa é muito formal. O V apresenta o projeto na AIP, o VI apresenta, no VII também, acho que não precisava de tanta apresentação pública" (P4).

É importante ressaltar que os alunos têm previsto, dentro do horário, momentos estabelecidos para a orientação e momentos para a prática de pesquisa.

Como forma de controle, na semana científica os alunos assinam três listas de presença: a da pesquisa, da AIP e da disciplina que teriam naquele dia. Mas esse controle não faz com que todos participem. Há um cronograma de apresentações pré-estabelecido, então, verificou-se que os alunos ficam até seu grupo apresentar ou chegam perto do horário da sua apresentação. Inclusive notou-se que os professores saem com seus alunos após as apresentações para fazer os comentários, mesmo tendo outros grupos se apresentando.

Ainda em relação à pesquisa, um dos gestores e um professor entrevistado entendem que a pesquisa como eixo transversal da formação é o ponto forte do curso, expressando-se assim:

Eu digo que a pesquisa permear a formação aqui é um ponto forte porque na minha formação eu não tive oportunidade que nós estamos construindo nesse currículo. Os alunos vivenciam uma produção, uma construção de conhecimento. Eu entendo que isso é uma superação desse modelo novo de formação. Formar um profissional com um olhar investigativo é diferente do que formar um profissional que tenha um conhecimento pronto e acabado (G2).

Eu acho que o grande norte desse nosso currículo é a pesquisa. Isso está na proposta desde o I NF, no qual os alunos têm um conhecimento teórico sobre a pesquisa, e acaba no final do curso com a monografia. Não podemos afirmar que todos os grupos conseguem fazer 100% disso não, mas nós temos alunos que conseguem fazer bons trabalhos e vivenciam mesmo. Fazem pesquisas colocando em prática aquilo que eles estudaram (P4).

O mesmo professor acredita que o trabalho de pesquisa realizado na FaE/CBH/UEMG desde o início do curso é um diferencial na formação.

Eu dou aula na pós-graduação e trabalho com outros profissionais de outras instituições e eu percebo a dificuldade que eles têm para fazer uma monografia de final de curso. Em dois meses, eles fazem e pronto. Essa construção desde o primeiro NF faz diferença, o trabalho vai sendo amadurecido (P4).

Pimenta (1999), em seus estudos sobre os saberes docentes, afirma que a pesquisa é um princípio formativo da docência. Na visão da autora, um curso de formação inicial poderá não apenas colocar à disposição dos alunos, pesquisas sobre a atividade docente, “[...] mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes” (PIMENTA, 1999, p. 28). A autora considera que, dessa forma, os discentes começam a olhar, ver e

analisar as escolas existentes não mais com olhar de alunos, mas de futuros professores, o que colabora com a construção da sua identidade.

A pesquisa como um eixo transversal de formação possibilita a produção do conhecimento e intervenção na prática social, como sugere a proposta de formação mantida pela ANFOPE (1998).

Alguns alunos também concordam que a pesquisa é o ponto forte do curso e que é fundamental na formação. Afirmam também que a formação na FaE/CBH/UEMG é mais voltada para a pesquisa. “Desde o primeiro semestre a gente vem caminhando, por todo um processo de pesquisa até chegar a apresentação” (A8).

Alguns alunos percebem a pesquisa e a construção do conhecimento além do trabalho final de curso. As afirmações a seguir expressam essa percepção.

Eu penso que o curso é mais voltado para pesquisa, para a produção de conhecimento, eu acho isso bom, como disse antes, porque temos poucos pedagogos produzindo conhecimentos para pedagogos. Antes o conhecimento de outro profissional era reproduzido, sem a pesquisa e ficamos dependentes de outros estudiosos (A2).

Eu acho que o curso é mais voltado para a pesquisa. Desde o primeiro período que a gente está falando em pesquisa, desde o quarto que a gente começou a desenvolver a monografia. Toda matéria tem pesquisa, tudo tem pesquisa. Muito pouco em termos de aula expositiva. 90% do curso é pesquisa. Os professores sempre pedem para pesquisar um assunto parar depois discuti-lo (A7).

As reflexões atuais sobre a construção do conhecimento conduzem à visualização da educação sob uma nova perspectiva. Tardif (2001) enfatiza que o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático, específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, o que implica em fazer do professor “[...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2001, p. 119). O autor considera que o principal desafio para a formação dos professores é abrir um espaço maior para conhecimentos práticos, para conhecimentos construídos. Dessa forma, pode-se afirmar que a construção do conhecimento, por parte dos discentes, durante a formação dos profissionais da educação, é imprescindível para uma formação de qualidade.

Alguns alunos consideram que, embora a pesquisa seja entendida como processo formativo durante todo curso, não há um incentivo para que se pesquise por prazer. Muitos

aqui desenvolveram o trabalho de pesquisa só porque é uma exigência para a conclusão do curso. Como a pesquisa hoje está sendo muito utilizada, faltou incentivar mais o pessoal para a pesquisa (A5).

É curioso notar que, quando abordados sobre se o currículo integra todas as disciplinas necessárias para a formação, um aluno afirmou com muita convicção que faltou a pesquisa. Essa afirmação é curiosa porque pela observação nota-se que a pesquisa realmente é básica na formação. A participação nas AIPs e nas semanas científicas do primeiro e segundo semestres de 2004 mostram claramente o percurso do aluno no processo da pesquisa.

Alguns depoimentos de alunos demonstram a importância da pesquisa na vida de um pedagogo, principalmente retratadas nos agradecimentos finais.

Ao nosso orientador que nos inspirou desde o primeiro momento que o vimos no NF II, e que depois nos iniciou, de forma brilhante, pelos caminhos da matemática, no exercício da autonomia. À FAE/BH/UEMG pelo trabalho incansável na construção de um currículo democrático que procura formar educadores.

Agradecemos à FaE pela oportunidade de realizar um trabalho tão bom e à nossa orientadora: exemplo do que é ser docente e educadora, competência, paixão, firmeza e sensibilidade.

Sentimos que a FaE/UEMG é o lugar próprio para a construção e desconstrução, pois a pesquisa nos proporcionou isso.

Entre os professores orientadores e interlocutores, houve também elogios aos grupos e à postura madura dos alunos.

É importante que vocês saibam que a investigação científica capacita os profissionais da educação a atuar em qualquer área onde ocorra um processo educativo.

Vocês mostraram maturidade, perseverança e sensibilidade na condução do tema e da pesquisa. E tiveram o privilégio de ter no curso de pedagogia uma estrutura de monografia nesses moldes. Aproveitem esse conhecimento e sigam em frente.

Um professor da Escola de Designer da UEMG, que estava visitando a FaE, disse que veio para marcar presença, pois tinha sido convidado para a semana científica, mas permaneceu até o fim pela qualidade das apresentações e da pesquisa científica. Assim se manifestou: "Eu realmente me sinto dentro de uma universidade".

As práticas pedagógicas de formação, na FaE/CBH/UEMG, têm sido colocadas de forma a propiciar aos alunos uma efetiva integração teoria e prática. Um dos professores, em entrevista expressa essa visão:

Eu acho que é um currículo que tenta fornecer essa base docente, pois tem o objetivo de estar formando o pedagogo dentro da melhor forma possível, possibilitando ao pedagogo estar vendo as diversas áreas. Construindo conhecimento através da pesquisa, amadurecendo a prática através do estágio, e estar refletindo a sua prática nas AIPs (P6).

5.3 CURRÍCULO - CONSTRUÇÃO PERMANENTE DE PRÁTICAS

Como visto anteriormente os autores Pacheco (1996, 2003), Sacristán (2000) e Silva (2001) enfatizam o currículo como construção permanente de práticas, em uma perspectiva crítica. Tanto as concepções, como as questões políticas e as teorias curriculares mostram que o currículo é marcado pelas relações sociais e pela cultura que dão significado específico. Fato que comprova que não é possível uma unidade curricular, e que o currículo não pode servir para unificar, porque há diferenças, e essas não são compatíveis com propostas curriculares comuns.

Desta maneira, um currículo que garanta uma base de formação, comunicando aspectos essenciais do processo educativo, deve ser revisto e avaliado de forma que haja discussão crítica e efetivamente um aprimoramento da prática, reforçando a idéia de currículo como um processo e não como um produto (PACHECO, 1996).

Pode-se afirmar por meio da pesquisa realizada que a FaE/CBH/UEMG tem tido a preocupação com a revisão e discussão das práticas curriculares. Como resultado, o currículo atual sofreu diversas alterações desde sua implementação.

O currículo entendido como um processo de construção e desenvolvimento interativo exige uma interligação entre o que se decide no plano normativo, ou seja, nas políticas curriculares e no plano real, que se realiza na prática pedagógica, por isso algumas mudanças ocorreram em decorrência da legislação, mas preservando ao máximo os pressupostos e princípios fundamentais.

Quanto às mudanças em processo pode-se citar a especificação das especialidades nos certificados e a distribuição da carga horária de estágio, anteriormente mencionadas, e ainda a insegurança quanto à definição das Diretrizes da Pedagogia.

Mudanças também ocorrem em decorrência da própria prática diária dos gestores, alunos e professores que constataam fragilidades do currículo no desenvolvimento das práticas, como já descrito no item pesquisa, sobre as mudanças na forma de organização do trabalho final.

5.3.1 A prática pedagógica no dia-a-dia

O currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se reduzem à prática pedagógica de ensinar. Partindo do princípio que o currículo chega à prática da sala de aula e retorna para a prática social, é certo que as questões relacionadas às relações mais diretas do currículo, professores e alunos na realidade da sala de aula, devem ser pensadas.

A relevância que tem o problema da prática no conhecimento e na pesquisa pedagógica e, mais concretamente, a relação teoria-prática, é outra razão a mais para a atualização da discussão em torno dos problemas curriculares, à medida que são agentes na configuração das práticas de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Sacristán (2000) ainda afirma que não há processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos de cultura. O ensino deve estar direcionado às realidades circunscritas à cultura do contexto escolar, com tempo e espaço determinado. Na visão do autor, o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino. Muitos dos problemas educacionais estão diretamente ligados com o currículo oferecido aos alunos e com o modo de operacionalização desse currículo. “Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa confronto, desmotivação, fuga, etc” (SACRISTÁN, 2002, p. 30).

Talvez esse fator explique a inconstância, a desmotivação de alunos e professores frente às AIPs, às aulas integradas, à pesquisa e outras atividades.

Os professores atestam que têm autonomia para trabalhar, os alunos atestam que os professores são flexíveis, organizam cronogramas juntamente com os alunos e valorizam o corpo discente. O curioso é que entre os alunos há uma grande crítica em relação à falta de compromisso dos professores, à falta de integração entre os professores, falta de atualização e formação inadequada para docência superior. Esses foram pontos destacados por 31 alunos, na entrevista coletiva.

Nas entrevistas individuais, um dos professores sinaliza como ponto fraco na instituição a possibilidade de reivindicação ficar muito centrada no aluno. Revela que há uma falta de comprometimento dos alunos, e eles se sentem muito à vontade para simplesmente

questionar, sem participar, isto é, a concessão dos gestores da FaE para muitas reivindicações do alunado.

Essa abertura para discussão e propostas é percebida na instituição. Um dos professores que participou da elaboração do currículo afirma que:

Quando o currículo foi elaborado, nós tivemos um princípio de que ele seria revisto permanentemente porque ele traz muitas questões que não poderiam deixar de ser fiscalizadas. Uma das bases da dinâmica dele é processual. Se ele é um currículo processo ele tem que estar no processo para ser modificado. E já foi modificado várias vezes. E até por questões externas a ele, como a legislação que muda o que está proposto, como é o caso do estágio. Ou então surgem novas questões como a de se incluir a educação de novas tecnologias no currículo. Nós introduzimos áreas curriculares novas. São questões que vão surgindo que vão sentindo a necessidade de serem mudadas (P1).

Um dos gestores afirmou que o momento de planejamento no início dos semestres, principalmente no início do ano, quando há um tempo maior para isso, é um momento para estar discutindo algumas questões, ouvindo os professores e alunos. O gestor assim expressa: "Como a nossa política é a de construir um processo, é importante ouvir o professor que está na sala de aula acompanhando os alunos, principalmente a respeito da distribuição dos temas, em qual período ele melhor se ajusta" (G3).

A observação participante na reunião de planejamento, no início de 2005, permitiu notar que muitos professores começaram a chegar mesmo antes do horário. Nos primeiros momentos, foram tratadas questões de informações gerais, mas, em seguida, os professores estariam reunindo-se por departamento para que houvesse uma discussão mais voltada para a prática curricular. Além dos departamentos cogitou-se também uma reunião por núcleos formativos. Não foi possível acompanhar as reuniões, os próprios professores não sabiam dizer o horário, e muitos foram embora e não ficaram para a reunião dos departamentos. No terceiro dia de planejamento havia poucos professores na instituição.

Pode-se constatar que a autonomia dada aos professores causa certos constrangimentos que não deveriam acontecer. A postura de muitos assemelhava-se à de alunos. Alguns professores mostraram indisciplina, falta de respeito pela reunião e pelos dirigentes.

Uma outra forma de acompanhamento das práticas curriculares é a avaliação feitas por alunos e professores dos momentos de AIP. Cada turma avalia seus professores. Os professores das AIPs fazem um relatório sucinto para a coordenação do curso. Não há uma

forma de avaliação sistemática. Na opinião de um dos professores isso ocorre porque “primeiro existe uma resistência dos professores por achar que dependendo de quem entrasse no grupo a avaliação ia ser distorcida de um lado e de outro. E também temos uma cultura na universidade, uma dificuldade de sermos avaliados” (P1).

Um dos gestores, quando indagado sobre o que deveria ser melhorado ou aprimorado no currículo, expressou-se:

O currículo precisa ser sempre revisto e isso tem sido feito. Ele é extremamente dinâmico. O que falta, seus atores irão dizendo e nós, comissão de currículo, com uma escuta sensível iremos interpretar e tentar melhorar dentro de uma relação dialógica e de nossas condições materiais e humanas. (G1)

Um dos professores colocou diretamente muitas coisas, as quais ele acredita que deveriam ser revistas, as quais devem ser incluídas na análise deste estudo.

a) estágios:

Eu acho que a questão do estágio precisa ser repensada, porque nós adaptamos um projeto de estágio que era do currículo anterior e nesse currículo. Na minha opinião, ele tem alguns problemas, como o nosso currículo propõe que a relação teoria e prática se de na prática, então o processo de prática dos alunos tem que ser permanente, ele não pode ser definido por tempos como nós fazemos hoje. Você passa uma semana na aula e na outra vai para vida prática. A idéia de que o currículo que fosse contínuo, que tivesse um fluxo tem que ser mantida e conservada. Por exemplo: se você fosse fazer um diagnóstico sobre o trabalho escolar, que o aluno fosse na segunda, quarta e sexta, mas não numa semana. Que ele fosse várias segundas, várias terças, porque a escola tem uma dinâmica que não é permanente (P1).

b) práticas de formação:

A aula integrada tem que ser repensada, a própria questão da AIP. A AIP foi criada para ser um espaço de pensar de uma rede de subjetividades, que criasse um processo de trabalho, que produzisse alguma coisa, eu acho que nós temos que colocar a AIP um pouco mais formalizada (P1).

c) avaliação didática:

Nossa avaliação é uma avaliação muito antiga, a questão de você dar notinha pra aqui, notinha para ali. O papel da AIP foi pensado como um momento de avaliação. Então na realidade o currículo era para ter as áreas curriculares, colocadas em determinadas ênfases e objetivos dos núcleos e a avaliação fosse feita em torno disso. Aí então, a avaliação seria sempre feita coletivamente entre os professores. Poderiam fazer provas, nada contra o instrumento de avaliação. Nós encontramos um processo de resistência muito grande em relação à avaliação e ainda aqui acontece de forma muito tradicional (P1).

Na fala dos alunos além das críticas aos professores, à direção e às AIPs, fica claro que eles concluem que o currículo no papel é muito avançado, mas, na realidade, a Faculdade não tem estrutura para colocar em prática aquilo que ela propõe. Acreditam também que os alunos deveriam ter uma espaço mais direto para as discussões. “Você tem uma idéia da proposta, mas na prática não. Eu acho que a faculdade peca nisso. Peca também por não oportunizar aos alunos, seja através do DA, debater sobre o currículo, o que seria bom ou não” (A1).

Desde a implementação do currículo muitas mudanças ocorreram motivadas por diversos fatores, mas começou-se a perceber a necessidade de uma comissão própria para discutir essas questões e os levantamentos feitos por professores e alunos para uma efetivação das propostas.

5.3.2 A comissão institucionalizada

A comissão de currículo foi nomeada pela Portaria n. 05/2004, em 22 de outubro. É formada por representantes do colegiado, representantes da diretoria, representantes dos departamentos e representantes dos alunos (diretório acadêmico).

O objetivo da comissão é realizar estudos e apontar ao colegiado do curso, para a deliberação das modificações necessárias no referido curso, em decorrência de indicações da comunidade acadêmica, da legislação atual e das discussões e conclusões do II Fórum de Pedagogia.

A primeira reunião realizada, no segundo semestre de 2004, congregou todos os segmentos. Nesta ocasião, foram apresentados os estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisas

de Avaliação em Educação (NEPAE). O referido Núcleo realizou uma pesquisa com todos os alunos formandos de 2003, após a realização do Provão do MEC.

A professora responsável pelo NEPAE primeiramente pontuou algumas questões metodológicas ligadas à aplicação dos questionários aos alunos e a seguir apresentou os dados obtidos nos questionários. Esses dados revelaram muitos aspectos a respeito de como os alunos analisam a sua formação.

Os participantes comentam também sobre uma pesquisa realizada por um outro professor, pedindo que ela fosse apresentada na próxima reunião. Mas todos estavam cientes de que as próximas reuniões ficariam para o 1º semestre de 2005.

Em abril de 2005, acontece a segunda reunião da comissão. Esta não segue a sugestão da apresentação da pesquisa por um professor, e a ausência deste é justificada. Foram poucos representantes dos professores que compareceram, e nenhum aluno se fez presente.

A pauta da reunião incluiu discussão sobre as AIPs e as aulas integradas. Há notícias de que os professores não concordam com a forma como está, mas não sugerem nada. Os problemas com a aula integrada são detectados pela troca e falta do trabalho em conjunto. Um dos gestores coloca que “há notícias de que muita gente continua não vindo na AIP e nem mesmo assinar o ponto, mas não se sabe quem é essa gente”. Aponta, a seguir, como fica a questão ética, pois o professor está ganhando por essa aula. Em relação às aulas integradas faz a seguinte observação: “Parece que querem integrar-se com um amigo, não com a disciplina”.

Um dos professores sugere que no lugar das AIPs deveria ter mais metodologias. Critica a proposta e acredita que deveriam ser feitas propostas novas. Enfaticamente destaca “O meu departamento todo critica a AIP”. Contudo não trouxe nenhuma razão pela qual a AIP é criticada.

Outro gestor defende a proposta, comentando que os princípios do currículo não devem ser mudados, mas a posição que AIP e as aulas integradas ocupam deve ser estudada.

Indagou:

Como é feita a integração? Qual o objeto de integração? Precisamos definir o que é. Precisamos ter a clareza de que temos integrar o fenômeno educativo. A AIP é um espaço onde a temática educacional pode ser discutida nas diferentes áreas. Principalmente podemos ver que na volta dos estágios a AIP funciona como integração teoria e prática. A AIP está no currículo justamente para romper com a estrutura disciplinar.

As discussões não chegaram a um consenso. Os participantes resolvem estudar um pouco do currículo, não só documento, mas também alguns teóricos para entender essas questões.

Na terceira reunião da comissão de currículo estavam presentes mais representantes, porém, eram suplentes. Então, eram pessoas diferentes dos que participaram na reunião anterior. Novamente não havia representantes dos alunos. A coordenadora diz que todos foram convocados e a secretária da coordenação avisou cada um pelo telefone com antecedência. Inclusive a pesquisadora foi avisada. Novamente o assunto era AIP. Não há unanimidade na AIP, mas há o reconhecimento de que ela não deve ser abandonada.

Um dos professores presente, incomodado com a falta de objetividade das reuniões disse: “Se nós não agilizarmos, dividirmos em grupos, ou colocar as coisas de forma mais decisiva, nós não vamos caminhar. Não adianta realizar estudos sobre currículo, temos que em cima dos dados que já temos apontar as mudanças necessárias”.

O professor ressalta que não é a proposta que precisa ser mudada, mas a sua operacionalização, ou seja, o que está aí e precisa ser adequado, à realidade atual.

Essa afirmação encontra respaldo nos estudos de Roldão (1999, p. 43). A autora entende que o currículo refere-se a “[...] um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e seqüência adotadas para concretizar ou desenvolver”. A autora explicita que o currículo define intenções próprias num dado contexto e constrói modos específicos de organização e que qualquer currículo requer uma programação no sentido de desenvolvimento de linhas de organização e métodos de aprendizagem. Nessa perspectiva, considera que em um currículo existe “[...] uma modelação permanente de programas, que se melhoram, se alteram, se constroem, para chegar mais adequadamente às metas pretendidas” (ROLDÃO, 1999, p. 45).

Mudanças, visando a adequação das realidades existentes, foram reafirmadas por todos da comissão. A partir das indicações do professor resolveram colocar em prática a análise dos documentos existentes, mapeando as categorias de análise. Os professores começaram enumerar categorias possíveis, são elas: AIP, aula integrada, revisão da carga horária das disciplinas, seqüência de conteúdo, estágio, ACA, orientação de monografias.

Organizaram-se em duplas para identificar categorias, problemas e êxitos colocados nas pesquisas e documentos já existentes, objetivando verificar a percepção dos alunos e professores.

A questão da definição do curso de Pedagogia tem sido freqüente nas reuniões da comissão de currículo. Essa indefinição tem angustiado os professores. Em uma reunião, um dos professores presentes afirmou: "Não é melhor esperar as Diretrizes para realizar novas mudanças? E se depois tivermos que mudar tudo"?

Essa preocupação confirma os estudos dos autores sobre as políticas curriculares, quando reconhecem, apesar de não aceitarem, que a política curricular governa as decisões gerais sobre o currículo, sendo um campo ordenador e decisivo.

A resistência de alguns professores e alunos à proposta original, principalmente no tocante às mudanças nas práticas de aula, não é vista apenas como incômodo pelos adeptos da proposta. Um professor a esse respeito faz a seguinte afirmação:

O fato de existirem professores contrários, que não vão dar aula de AIP, que acham que nós temos que voltar as disciplinas antigas, é um grupo pequeno, mas há, vejo que é positivo, porque mostra que nós não podemos formar imaginando que nós descobrimos uma fórmula definitiva e não há contradição. É um grupo que faz barulho, que está na comissão de currículo hoje. São pessoas que vão influir certamente nas mudanças que vão ser operadas no currículo. Agora, podem ser mudanças que podem voltar atrás ao que já conseguimos (P1).

Brzezinski (1998, p. 163) assegura, em seus estudos, que é indispensável a teoria ter nascido na prática real daqueles a quem se dirige, isto é, o currículo deve partir da prática social e a ela retornar. A prática social é o ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, por conseguinte, também, esse é o percurso do currículo.

O acompanhamento e as discussões do currículo por toda a comunidade acadêmica é uma estratégia que colabora para o êxito na formação. O currículo visto como uma construção permanente de práticas supõe atendimento às necessidades dos formadores e dos que se formam, tornando a práxis educativa mais efetiva e atraente.

APROXIMANDO CONCLUSÕES

Um estudo de caso etnográfico, conforme observa André (2003, p.56), permite ao pesquisador retratar uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras e outras dimensões acaso existentes. Portanto, a visão construída nesta pesquisa, não é a única, talvez não a mais correta. Ressalta-se, contudo, que os resultados aqui registrados mostram uma compreensão da investigadora sobre a formação dos profissionais da Educação no curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG.

Os estudos sobre a história da formação dos profissionais da educação, e sobre as novas tendências de formação desses profissionais, na luta pela identidade e pela profissionalização, serviram de base para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa.

A inserção no campo de pesquisa por pouco mais de um ano, e o acompanhamento de perto de algumas das atividades da instituição, possibilitou o entendimento de aspectos não encontrados nos documentos. As categorias emersas do real observado durante a pesquisa de campo orientaram a análise, de forma que, pudesse ser registrada uma compreensão da formação dos profissionais da educação no referido curso de Pedagogia, de forma muito próxima do fenômeno natural.

A revisão da literatura acerca da formação dos profissionais da educação foi importante para perceber que a indefinição do curso de pedagogia e do profissional nele formado gera uma crise de identidade na profissão. Outra questão que se reporta à crise de identidade dos profissionais da educação é a desvalorização, a descaracterização e a semi-profissionalização com diversas instâncias formadoras, em diferentes níveis de ensino, fora da universidade, responsável pela construção do conhecimento, pesquisa, ensino, extensão e divulgação.

Com base nessa realidade existente, pode-se afirmar que a identidade do pedagogo formado na FaE/CBH/UEMG é expressa na integração docência e gestão dos processos educativos. Uma formação unificada, que possui base formativa capaz de desenvolver no profissional o domínio das atividades inerentes à função do pedagogo, na escola, com a visão de totalidade e interdisciplinaridade que a profissão e o mercado de trabalho requerem.

Ficou evidente, na pesquisa, que a formação unificada é ponto forte e característico da FaE e também valorizada pelo leque de opções e habilitações para a atuação do pedagogo. Os

dados mostram que esta é a percepção dos alunos. Esses entendem que terão melhores oportunidades no mercado de trabalho.

A questão da docência como base de identidade da formação do pedagogo, como está delineada no currículo parece não estar bem clara para alguns entrevistados. Está documentada no currículo, é base e processo de formação, mas traz dúvidas entre os sujeitos sobre a sua pertinência. Observou-se que, mesmo havendo dois núcleos formativos com ênfase nessa questão, a identidade volta-se mais para o profissional pedagogo, do que para o professor. Todos os envolvidos no currículo têm dúvidas pela própria indefinição epistemológica da Pedagogia. Dos seis professores, apenas dois têm convicção e defendem a docência como identidade. Dos oito alunos, seis atribuem à experiência docente a base para atuação do gestor, mas não como base de formação. Quando indagados sobre a diferença entre pedagogo e professor, a maioria colocou o pedagogo com um *status* maior. Constatação de que a herança dos especialistas imposta pela ditadura militar permanece.

Ainda em relação à docência há contradições. Um professor questiona que as metodologias de ensino, enquanto conteúdos são ineficientes para o preparo de qualquer docente. Foram constatados que esses conteúdos são trabalhados especificamente em três Núcleos Formativos. Também percebeu-se que este mesmo professor tem resistência a questões inovadoras, denotando preferência pelo padrão tecnicista, no qual as técnicas de ensino predominam na formação docente.

Ainda quanto à formação unificada, há dúvidas de que a abrangência das habilitações: Docência para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional deixa lacunas na formação. As opiniões divergem. Alguns acreditam que a formação mais abrangente e integrada supera a tradicional fragmentação em habilitações. Outros colocam a culpa no currículo afirmando que a excessiva abrangência não prepara bem o profissional, portanto compromete a qualidade. Ao mesmo tempo em que avaliam ser a formação unificada muito frágil justificam que qualquer formação nunca é suficiente e necessita continuidade, e que o curso prepara sujeitos autônomos, no sentido de buscar conhecimento.

Um ponto muito ressaltado pelos entrevistados, percebido no acompanhamento das atividades, e que favorece a construção do conhecimento por parte dos alunos, é a pesquisa, pois sua prática amplia conhecimentos sobre os processos formativos e outras questões. Desde o início do curso, os alunos são iniciados nesse processo e, na conclusão, apresentam trabalhos com base científica e metodológica a respeito de diversas questões que envolvem a

educação. Pode-se afirmar que os egressos da FaE/CBH/UEMG foram iniciados no campo da investigação.

Outro fator que comprova que a formação não é frágil é o sucesso dos egressos dos cursos nos concursos públicos, nos programas de mestrado e nas funções que ocupam nos diferentes espaços de atuação.

Entre as habilitações que a formação integrada proporciona há em alguns o sentimento de que a Inspeção Escolar poderia ser deixada para um outro Ciclo, ou mesmo para a pós-graduação, por requerer um conhecimento mais específico da legislação e pela própria caracterização da função no contexto atual. Mas, também, há os que crêem que outras habilitações, como pedagogia empresarial e social, poderiam ser incluídas nas habilitações descritas nos certificados, afirmando o curso dá essa abrangência.

Incoerências existem, mesmo no momento de expedir o diploma pois, para atender uma legislação já defasada para o contexto atual, porém ainda vigente como reguladora do curso de Pedagogia, o registro das habilitações se faz de modo fracionado em: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional.

Em relação às práticas pedagógicas de formação, as AIPs e aulas integradas constituem-se alvo de críticas e de problemas. A gestão da instituição, os professores e alunos entrevistados concordam que elas não funcionam como deveriam. Admitem, no entanto, que se as AIPs e aulas integradas funcionassem como estão propostas seriam momentos preciosos de construção do conhecimento rumo à interdisciplinaridade.

A partir disso, a questão que se levanta é: Por que, na maioria das vezes, estas práticas coletivas não funcionam?

O estudo das problemáticas referentes às questões da formação dos profissionais da educação aprofundam-se e diversificam-se, mas dependem muito do perfil do professor formador. Exige-se muito deles. Os professores têm diante de si alunos cada vez mais informados e críticos, porém muitos encontram-se despreparados e mal informados para enfrentar os novos desafios da educação. O trabalho solitário que sempre acompanhou o professor tem dificuldade de ceder espaço para um trabalho coletivo e interdisciplinar. Aquele que era detentor do saber tem que passar a interagir como partícipe e parceiro de um saber coletivo a ser construído por todos.

O desejável seria a formação contínua desses professores para que a interdisciplinaridade faça parte da sua práxis. A adesão a um trabalho coletivo deve partir da convicção pessoal dos professores, esses devem atuar como condutores das mudanças, que na

realidade não é uma opção, mas uma exigência posta pelos novos paradigmas educacionais. Trata-se de um desafio, quando novas posturas são exigidas.

A solução pode estar nas relações que se estabelecem entre gestão, professores, alunos e conteúdos de aprendizagem. As relações se consolidam à medida que há uma interação e ajuda mútua. A gestão encoraja os professores, estes procuram ajudar seus alunos na compreensão, motivando-os. Todos caminhando num processo de busca do conhecimento.

Um dos fatores que interfere na formação feita nos cursos de Pedagogia é a ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento. Tanto professores formadores, quanto os formandos, continuam privilegiando e reforçando velhas maneiras de ensinar, conservando um modelo que não atende mais aos anseios do estudante, que é criar, pensar e construir conhecimento pelo simples fato de não conhecerem esse processo e nem vivê-lo na sua história acadêmica.

Pode-se dizer que essa resistência se dá pelo fato dos educadores encontrarem dificuldades de reflexão sobre a prática pedagógica, de sentirem-se desmotivados com a desvalorização do magistério e com a realidade dos alunos; de sentirem-se inseguros diante das novas propostas de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer ainda que muitos mostram-se alienados e conformados, ou ainda, incompreendidos.

Nesse sentido, constatou-se que alguns professores assumem uma resistência passiva. Não se dispõem a mudar suas práticas tradicionais. Por outro lado, os alunos também são passivos por não reivindicarem dos professores uma integração mais efetiva, e o cumprimento de suas responsabilidades, tornando os momentos de integração um espaço livre, como uma perda de tempo, realizando outras atividades e interesses pessoais.

A gestão procura alternativas para controlar as práticas coletivas, as ausências dos professores, e as trocas. No entanto, muitas vezes, a autonomia desfrutada pelos professores impede que sejam empreendidas regras mais duras.

O estágio também é alvo de críticas, principalmente, em relação à forma como é realizado, marcando separadamente as especializações, o que vai contra a uma realidade de formação totalizadora. Os entrevistados entendem que há necessidade de reformulações, o que não é um problema para uma instituição que vê o currículo como uma construção permanente de práticas.

Essa postura em relação às mudanças curriculares foi comprovada em todo processo dessa pesquisa. Há uma preocupação em adequar o currículo à realidade da instituição. Muito da primeira proposta já mudou, de acordo com as necessidades, para uma melhor efetivação do processo ensino-aprendizagem e também para atender as decisões da legislação. A

instituição de uma comissão especial, com o objetivo de avaliar a funcionalidade, é mais um passo no caminho dessa construção.

Pode-se concluir que o currículo iniciado em 1998 ainda está em processo de implementação, embora já tenha formado aproximadamente 30 turmas. As discussões e mudanças se voltam para práxis e não para os princípios fundamentais que norteiam a proposta. Na visão dos sujeitos formadores e dos que se formam, esses princípios devem permanecer, mas as propostas devem provocar ações concretas que contemplem uma formação de qualidade.

O desafio atual, e que causa muita insegurança nas decisões, advém da inexistência de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, que podem favorecer ou não as conquistas de uma formação global, com a integração da docência e gestão dos processos educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia A. **Institutos superiores de educação na nova LDB**. In: BRZEZINSKI, I. (org) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: VEIGA, Ilma P. (org) Caminhos da Profissionalização do Magistério. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

ALONSO, Myrtes. **Formar professores para uma nova escola**. In: QUELUZ, Ana. G. (Org.) et al. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, Nilda. (org) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANAIS DO FORUM DE EDUCAÇÃO – **Pedagogo: que profissional é esse?** Faculdade de Educação – Campus BH/UEMG, set. de 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2003.

ANFOPE. **Boletim**. ano I, n. 1, Campinas: março de 1991.

_____ **Boletim**. ano I, n. 2, Campinas: maio de 1991.

_____ **Boletim**. ano I, n. 3, Campinas: novembro de 1991.

_____ **Boletim especial**. Agosto de 1993.

_____ **Documento Final**. VII Encontro Nacional. Niterói: 1994.

_____ **Boletim**. ano II, n. 2, Goiânia: junho de 1995.

_____ **Documento Final**. VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte: 1996.

_____ **Boletim**. ano IV, n. 8, Campinas: setembro de 1998.

_____ **Documento gerador para debate nos grupos temáticos**. X Encontro Nacional, Brasília 2000.

_____ **Carta de Curitiba**. Curitiba: setembro de 2004.

_____ **Documento enviado ao CNE**. Posição da ANFOPE na definição das diretrizes para o curso de pedagogia. Curitiba: setembro de 2004.

ANFOPE e FORUMDIR. **Documento Final**. III Seminário nacional pela formação dos profissionais da educação. Brasília: 1999.

ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CEDES. **Carta de Niterói**. Niterói: novembro de 2002.

ANPED, ANFOPE e CEDES. **Documento das entidades sobre a resolução do CNE**. Rio de Janeiro: abril de 2005.

AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil**. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL.MEC. **Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia**. Brasília: INEP, 1987.

_____. **LDB - Lei n. 9.394, de 1996**. Brasília, 1996

_____. **Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação**. Discurso do ministro Tarso Genro ao assumir o cargo de ministro da educação. Brasília: 27 de janeiro de 2004. <<http://www.mec.gov.br>. Acesso em fev de 2004.

_____. **Resolução CEB/CNE n. 01 de 20.08.2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação em nível médio. Brasília: 2003.

BRASIL.MEC.CNE. **Resolução CNE/CP n. 02, de 10.02.2002**. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br> Acesso em 11.02.2005.

_____. **Projeto de Resolução** que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. Brasília: março de 2005.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Editora UCG, 1987.

_____. **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996

_____. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. In: SERBINO, RAQUEL V. et al. Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito a cidadania ou disputa pelo poder?** In: REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE Formação de profissionais da educação Políticas e Tendências. n. 68, Edição especial, Campinas: Cedes, 1999.

_____. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades**. In: BRZEZINSKI, I. (org) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei n. 9.394/96 e seus desdobramentos.** In: BRZEZINSKI, I. (org) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Fundamentos Sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações.** In: ALARCÃO, I. Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. (org) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Pedagogia universitária e sucesso acadêmico: Um olhar Brasileiro.** In: Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico. Aveiro-Portugal: Universidade de Aveiro, 2002.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 4 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **Profissionalização da docência: identidade profissional do professor.** Goiânia: XV Semana de Planejamento Integrado da UCG, 2005. Impresso por meios eletrônicos.

CANDAU, Vera M. **Novos rumos de Licenciatura.** Rio de Janeiro: PUC, 1998. (Relatório de Pesquisa).

CANESIN, Maria T. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação.** Goiânia: Editora UCG, 2001.

CARROLO, Carlos. **Formação e identidade profissional dos professores.** In: ESTRELA, M. T. (org). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 1997.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** V II 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, A. Org.) et al. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

FaE/CBH/UEMG. **Currículo do curso de Pedagogia.** Belo Horizonte: Documentos internos, 2002.

_____. **Apresentação da Instituição.** Belo Horizonte: Documentos internos, 2004.

_____. **Histórico da Faculdade de Educação.** www.uemg.br/fae, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA. **Documento Final.** Belo Horizonte: Julho de 2004. Impresso por meios eletrônicos.

FREIRE, Paulo. **Novos tempos, velhos problemas.** In: SERBINO, RAQUEL V. et al. Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1998.

FREITAS, Luiz C. **Formação do educador**. In: Boletim da ANFOPE, ano I, nº 1 Campinas: março de 1991.

GATTI, Bernadete A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GERMANO, José. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.60, fev. 1987, p. 28-37.

GOUVEA, Maria. C. S. e ROSA, Walquíria M. **A escola normal em Minas Gerais**. In: Lições de Minas, 70 anos da Secretaria de Educação. Governo de Minas: Set, 2000.

KULESZA, Wojciech A. **A institucionalização da escola normal no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 79, n. 193, p. 63 – 71, Brasília: set/dez 1998.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**; trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: ARTMED, Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, Maria F. T. B (Coord) et al. **Relatório final da pesquisa avaliação institucional: um substrato para a melhoria contínua – SAH192595**. FaE/CBH/UEMG, Belo Horizonte: 1999.

MACKENZIE. **126 anos de ensino: valores acima do tempo**. São Paulo: Prêmio, 1997.

MARX, Kall. **(Introdução) à crítica da economia política**. In: Marx - Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1991

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas –SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA. Antonio F.(Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MOREIRA. Antonio F. **Currículos e programas no Brasil**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

MOREIRA. Antonio F.; PACHECO, José. A.; GARCIA, Regina. L. (Org.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

MOURÃO, Paulo K. C. **O ensino de Minas Gerais no tempo da república**. Centro regional de pesquisas educacionais de MG, 1962.

NAGLE, Jorge. **A educação na primeira república**. In: FAUSTO, Boris. História Geral da Civilização Brasileira III, vl 2, 4 ed. Bertrand, Rio de Janeiro, 1990.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) et al. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”**. In: SERBINO, RAQUEL V. et al. Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Paulo S. **Caminhos da construção da pesquisa em Ciências Humanas**. In: OLIVEIRA, P. S. (org). Metodologia das Ciências humanas, São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1998.

PACHECO, José. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, Selma G., GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRATES, Maria H. de O. **Aperfeiçoamento: teoria e prática na formação de professores**. In: Lições de Minas, 70 anos da Secretaria de Educação. Governo de Minas: Set, 2000.

RABELLO, Ophelina. e GADOTTI, Moacir. **Redefinição do curso de pedagogia**. INEP, Brasília: 1980.

RODRIGUES, Neidson. **A Educação pós-regime autoritário**. In: Lições de Minas, 70 anos da Secretaria de Educação. Governo de Minas: Set, 2000.

ROLDÃO, Maria do C. **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**, 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. F. Rosa, 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) et al. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SCHEIBE, Leda. e AGUIAR, Márcia. **Formação dos profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. In: REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE Formação de profissionais da educação Políticas e Tendências. n. 68, Edição especial. Campinas: Cedes, 1999.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz T. da. **Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SHIMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TANURI, Leonor M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n 14, mai a ago/2000, p. 61 – 88.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério**. In: CANDAU, V. M. Didática, currículo e saberes escolares. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Por uma educação comum do povo brasileiro**. In: Anísio Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960, p. 274-278.

TEIXEIRA, Anísio. **O problema de formação do magistério**. In: Revista de estudos pedagógicos. Brasília: v. 82, n. 200/201/202, p.199 – 206, jan/dez 2001.

VIEIRA, Sofia L. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.