

LUCIANO JULIO FIRMINO

**O currículo do Curso de Pedagogia
em movimento: como se formam
pedagogos na UCG?**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA – 2005

LUCIANO JULIO FIRMINO

O currículo do Curso de Pedagogia em movimento: como se formam pedagogos na UCG?

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. Maria Esperança Fernandes Carneiro

.....
Prof^a. Dr^o. Marcelo Soares Pereira da Silva

Data:

DEDICATÓRIA

A minha mãe, *Deuslene Alves de Souza* – mulher sonhadora, batalhadora e guerreira. Sua trajetória como educadora das classes de alfabetização da rede pública de ensino por mais de 35 anos me fez conhecer, desde cedo, um pouco da realidade vivenciada pelos professores desse país.

Aos professores que, assim como eu, ainda acreditam num ensino público de qualidade e em justiça social.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^o Dr^a. Iria Brzezinski, pela orientação rigorosa, competente e segura durante todo o percurso realizado para a realização desta investigação.

À coordenação do Curso de Mestrado em Educação, oferecido pela Universidade Católica de Goiás pela seriedade, respeito e acompanhamento aos alunos do programa, bem como a seus professores, a qual, contribuíram com o desenvolvimento de minha maturidade intelectual.

Aos professores examinadores desta pesquisa Prof^o. Dr^o. Marcelo Soares Pereira da Silva e Prof^a. Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro pela leitura criteriosa e importantes observações.

Á Prof^a. Ms. Eduwirges Carlita de Andrade – Diretora do Departamento de Educação da UCG – por ter possibilitado minha inserção como pesquisador neste departamento e ao Colegiado das Licenciaturas pela receptividade, acolhida e contribuições ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus ex-professores e, atualmente, colegas de trabalho no Curso de Pedagogia do EDU/UCG pelo incentivo para que eu me ingressasse no Curso de Mestrado em Educação. De modo especial à amiga e Prof^a. Ms. Eliane Silva, minha gratidão pelos primeiros ensinamentos e ao apoio recebido durante toda a minha trajetória acadêmico-profissional.

Aos participantes da pesquisa de campo – alunos, professores e gestores do Currículo 2004/1 da Pedagogia da UCG. Obrigado por contribuírem para a realização deste estudo.

À Prefeitura Municipal de Goiânia, pela licença concedida a fim de que eu pudesse escrever esta dissertação.

Aos meus familiares pela paciência de me ouvir, pela força nos momentos difíceis e pela compreensão de minha ausência nos momentos necessários.

SUMÁRIO

RESUMO	09
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11

CAPÍTULO 1

GESTÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
1.1 Currículo: Polissemia do Termo e Variabilidade Conceitual	15
1.2 Teoria e Paradigmas de Currículo	18
1.2.1 Paradigmas de currículo: eficiência, resistência ou representação?	20
1.3 Abrangência do Campo Curricular	27
1.4 Gestão Curricular para a Formação de Professores	30
1.4.1 Concepções de formação	34
1.4.2 Organização curricular	39
1.4.3 Relação teoria e prática	42
1.4.4 Avaliação curricular	48

CAPÍTULO 2

PANORAMA DA EVOLUÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	52
2.1 Em busca de uma identidade para o Curso de Pedagogia: as propostas de formação de Especialistas	55
2.2 As ameaças de extinção do Curso de Pedagogia: a formação do especialista no professor	64
2.3 Nasce um movimento em defesa do Curso de Pedagogia: a docência como a base de identidade	67
2.3.1 Princípios e concepções do movimento nacional de educadores para a formação do pedagogo	71

2.4 Os reflexos da Lei nº 9.394/96 para o Curso de Pedagogia: contradições e ambigüidades	75
CAPÍTULO 3	
PERCURSOS E PERCALÇOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UCG	86
3.1 A pesquisa-ação como procedimento de investigação de um currículo em movimento	86
3.2 A ambiência universitária do EDU: fonte rica de informações	88
3.3 Panorama das reformulações curriculares do Departamento de Educação da UCG	91
3.3.1 Currículos prescritos por iniciativa federal: primeira fase de 1949 a 1983	92
3.3.2 Currículos elaborados colegiadamente: segunda fase de 1984 a 2003	94
3.4 O que revela a matriz curricular de 2004 e os sujeitos consultados?	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS	135

RESUMO

Desta dissertação consta um estudo sobre o processo de desenvolvimento da proposta curricular do Curso de Pedagogia, implantado pelo Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás – EDU/UCG, no primeiro semestre de 2004, portanto o objeto de pesquisa é o Curso de Pedagogia da UCG. Tem o propósito de identificar as relações entre a concepção de formação expressa na proposta curricular e a prática formativa dos professores do Departamento de Educação. A pesquisa é qualitativa na modalidade de pesquisa-ação. Os procedimentos de pesquisa adotados para o alcance dos objetivos propostos foram: a delimitação progressiva do foco do estudo; o aprofundamento da revisão de literatura; o uso extensivo de comentários e informações ao longo da observação participante; a definição de categorias e sua análise. O quadro de referência teórica, volta-se para os estudos que tratam da teoria de currículo e da formação de professores, fundamentados em idéias de autores como Brzezinski (1987, 1996, 1999 e 2002), Andrade (1983), Liston & Zeichner (1993), Pacheco (1996, 2000, 2003), Moreira (1999), Silva (1999, 2000), Sacristán (2000), Silva (2003), Coelho (2004), entre outros. A revisão histórica acerca da evolução do Curso de Pedagogia no Brasil foi enriquecida por pesquisa em fontes documentais – leis, decretos, resoluções, pareceres e indicações –, objetivando situar os paradigmas de formação do pedagogo que, de certo modo, influenciaram a atual proposta curricular do EDU/UCG. A pesquisa de campo desenvolveu-se por meio da observação participante e de entrevistas mediante roteiro semi-estruturado com professores e gestores do novo currículo. Alunos também foram sujeitos informantes, utilizando-se a técnica de entrevistas coletivas, em grupo focal. De posse dos dados coletados, do quadro de referência teórica utilizado, bem como das entrevistas e observações realizadas pode-se afirmar que o Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia 2004/1 busca manter os princípios discutidos e adotados coletivamente em 1984 e assume a docência como a base da identidade do Pedagogo. Entretanto, embora se afirme que o referencial dessa proposta se origine naquele currículo, o documento atual não os apresenta de forma clara e, assume um discurso político mais moderado a despeito de estarem bem expressos concepções de homem, sociedade, formação e atuação do pedagogo. A pesquisa permitiu concluir que a prática formativa do EDU apresenta-se de forma mais progressista da que o documento procura registrar, sendo esta prática, transversalizada pela preocupação em realizar um trabalho em que a unidade entre teoria e prática, a leitura crítica da atuação do pedagogo escolar e a interdisciplinaridade seja apreendida pelos alunos desde o primeiro semestre. Conflitos e contradições também foram identificados, no que concerne a tentativa de ampliação da visão do Pedagogo para além da prática educativa escolar, embora os propósitos do curso objetivem esta formação, não há sua explicitação em eixos curriculares e disciplinas no documento base. Constatou-se também que alguns docentes têm dificuldade em realizarem um trabalho coletivo, demonstrando pouca integração, assumindo práticas independentes e isoladas que pouco contribuem para a formação do profissional Pedagogo.

Palavras-chave: Formação de profissionais da educação, Currículo, Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This dissertation is a study about the developing process of the curricular proposal to the Pedagogy Course, applied by the department of Education of the Catholic University of Goiás – EDU/UCG, in the first semester of 2004, therefore the object of this research is the Pedagogy Course in UCG. Its proposal is to identify the relations between the majoring conception expressed in the curricular proposal and the teaching practice of the teachers in the Education Department. The research qualitative in the class of action–research. The research procedures adopted to reach the desired objectives were: the delimitation of the focus of the study, the progression of the literature’s review; the extensive usage of comments and information along with a active observation; the definition of categories and their analysis. The theoretical reference regards studies about the curriculum theory and the graduation of teachers based on the ideas of authors, such as Brzezinski (1987, 1996, 1999, e 2002), Andrade(1985), Liston & Zeichner (1993), Pacheco (1996, 2000, 2003), Moreira (1999), Silva (1999, 2000), Sacristán (2000), Silva (2003), Coelho (2004), among others. The historical review of Pedagogy Course in Brazil has been enriched by the research made in documental fonts – laws, decrees, resolutions, reports and indications -, with the objective of place the paradigms in the graduation of the pedagogue that, in a certain way, influence the actual curricular proposal of the EDU/UCG. The field research was developed by the active observation and by interviews with a semi-structured script with teachers and tutors of the new curriculum. The students were used as a font of information by the use of the technique of group interviews. With the data collected from the theoretical reference, the interviews and the observations made was possible to affirm that the Project Political-pedagogic of the course of Pedagogy 2004/1 tries to maintain the principles discussed and adopted collectively in 1984 and assumes the teaching as the Pedagogue’s identity. Though it is affirmed that the reference of this proposal has its origins on that curriculum, the actual document does not show it on a clear manner and it assumes a moderate political speech despite of being well expressed on it the conceptions of man, society, graduation and the practice of the pedagogue. The research allowed to be concluded that the graduation practice of the EDU is more progressist than the one that the document brings, therefore this practice is recognized by the intention on the realization of a work where the unity between theory and practice, the critical reading of the school’s pedagogue’s job and the multi subjects are learned by the students since their first semester. Conflicts and contradictions were also identified regarding the try to wide the Pedagogue’s vision to beyond the school education practice, even though the proposal of the course have it as on of its objectives, there is no explanation and subjects on the curriculum. It was also concluded that some of the teachers have difficulties on the realization of group work, demonstrating not enough integration, assuming independent and isolated practices that contribute very few to the graduation of the professional Pedagogue.

Keywords: Graduation education professionals, Curriculum, Pedagogy Course.

INTRODUÇÃO

As mudanças estruturais ocorridas na sociedade brasileira e as exigências do Ministério da Educação (MEC) para que as instituições de ensino superior promovam reformulações curriculares, conforme as orientações expressas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (2002) têm fomentado pesquisas e reflexões, bem como vem permitindo que as discussões sobre o assunto ocupem lugar de destaque entre os educadores brasileiros nos últimos anos.

Tais procedimentos acadêmicos abrangem estudos a respeito da identidade do profissional da educação, das práticas formativas e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente, em uma escola de massa, que ainda apresenta graves questões em relação à qualidade do ensino, à repetência e à avaliação da aprendizagem. Essa escola contemporânea tem como compromisso pedagógico e político o de preparar o aluno das camadas populares para participar do meio social, de modo crítico, transformador e emancipatório.

Registra-se que ainda é insuficiente o estudo sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência. Diante de tantas possibilidades fez-se um recorte para dimensionamento do objeto em estudo que é o Curso de Pedagogia, por entender ser este o lócus por excelência da formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Diante disso, o objetivo geral desta investigação busca apreender as contradições presentes na prática social de educar, visando a superar as práticas formativas burocráticas e cartoriais explicitadas formalmente na legislação educacional que regulamentam as políticas educacionais.

Pretendeu-se, então, realizar um estudo da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás (UCG), implantada no primeiro semestre de 2004 e analisar a trajetória percorrida pelo Departamento de Educação, desde as décadas 1980-1990, na construção de uma concepção e uma prática formativa próprias e adequadas aos princípios curriculares norteadores dos cursos de graduação da UCG e às condições locais, regionais e nacionais do mundo do trabalho.

As origens dessa trajetória se encontram em 1949 quando foi criado o Curso de Pedagogia na UCG, portanto são mais de 50 anos formando pedagogos. Essa história se insere na polêmica trajetória do Curso de Pedagogia brasileiro e de suas regulamentações, a qual busca até nossos dias, delinear uma identidade do profissional por ele formado, uma vez que desde a instituição do padrão nacional de formação de professores na universidade brasileira (1939) a identidade desse curso mostra-se difusa no contexto das licenciaturas. Ainda assim permanece, mesmo com as mudanças ocorridas em 1961 em decorrência dos postulados da LDB n. 4024 e das imposições das leis da ditadura militar de n.5540/1968 (Reforma Universitária) e n. 5.692/1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus) e com a Lei n. 9.394/1996, em vigor.

No contexto da abertura política brasileira dos anos 1980, o Departamento de Educação, acompanhando as discussões presentes no cenário nacional, incorporou os princípios do movimento de educadores, na ocasião, denominado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Esse movimento definiu para o Curso de Pedagogia da UCG a docência na pré-escola e nas séries iniciais de escolarização (terminologia da época) como eixo norteador de sua formação. Em consequência, os currículos propostos pelo EDU/UCG em 1985/1, 1994/1 e 2004/1 assumem a docência na Educação Fundamental como a base de identidade do Pedagogo.

Quanto ao problema desta pesquisa, tanto o estudo das concepções expressas na proposta curricular de 2004/1, como a análise do perfil profissional do Pedagogo que o EDU pretende formar são a ele pertinentes. O problema pode ser assim enunciado: Qual a concepção de formação docente e que práticas formativas se desenvolvem à luz da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UCG implantada no primeiro semestre de 2004?

A explicitação do problema deu norte à presente pesquisa em busca da compreensão do objeto de estudo e necessariamente suscitou, entre outras, as seguintes questões:

a) Que influências o cenário sociopolítico, econômico e cultural exerceu sobre a concepção de formação do profissional da educação que norteou as discussões e os documentos que subsidiaram a reformulação curricular do EDU/UCG de 2004?

b) Como são formados os pedagogos na UCG e quais expectativas são incitadas nesses profissionais quanto a sua atuação profissional?

b) A concepção expressa na proposta curricular de 2004 tem se efetivado na prática de formação dos formadores de pedagogos na UCG?

Pretendeu-se equacionar essas questões durante a pesquisa. O caminho investigativo levou a adoção da metodologia à pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação.

Recorreu-se ainda à pesquisa documental com o propósito de identificar nas leis, decretos, pareceres e indicações, os paradigmas propostos para a formação do pedagogo no Brasil.

A revisão da literatura atual sobre o assunto permitiu o aprofundamento dos estudos e a organização dos fundamentos teóricos. Nos marcos dessa investigação, optou-se, para tecer o referencial teórico dessa pesquisa, entre os inúmeros autores, as idéias de Brzezinski (1987, 1996, 1999 e 2002) e Silva (2003) quanto à evolução do Curso de Pedagogia no Brasil. Sobre concepções e práticas de formação recorreu-se a Liston e Zeichner (1993), Brzezinski (1995), Garcia (1999) e Coelho (2004) e no que tange à articulação entre pesquisa e ensino e teoria de currículo fundamentou-se em Moreira (1999), Silva (1999, 2000), Sacristán (2000) e Pacheco (1996, 2000, 2003).

Desse modo, no capítulo 1 é apresentado o quadro de referência teórica desta investigação. Trata-se aqui, de um estudo sobre a teoria de currículo – paradigmas, abrangência do campo curricular e de referenciais de análise da gestão curricular – na área da formação de professores. Neste capítulo são apresentadas também, as possíveis categorias de análise, que deram suporte a pesquisa de campo realizada e que sustentaram a análise das observações e entrevistas realizadas. Essas categorias são: concepções de formação, organização curricular, relação teoria e prática e avaliação curricular.

Já no capítulo 2 apresenta-se um panorama histórico da evolução do Curso de Pedagogia no Brasil, por meio da legislação – leis, portarias, pareceres, diretrizes, indicações – que regulamenta a formação de professores e do profissional formado por esse Curso. Como complemento da pesquisa documental, foi realizado um estudo bibliográfico pertinente a essa temática com o propósito de apreender o objeto em estudo em sua dimensão histórica e estabelecer relações entre o passado e o presente, isto é, buscar identificar nas propostas oficiais os paradigmas para a formação do pedagogo e a sua influência em relação às assumidas na atualidade pelas instituições formadoras. Foi possível, neste capítulo, também registrar as reflexões sobre as influências que o contexto econômico, político e social exerceram e exercem sobre as políticas de formação de professores no Brasil.

No capítulo 3 busca-se, inicialmente, apresentar os procedimentos adotados para a coleta de dados realizada na pesquisa de campo e o referencial teórico que fundamentou tais procedimentos. Nestes, optou-se pela utilização da observação participante, de entrevistas com alunos, professores e gestores do currículo, além de uma leitura e análise dos documentos elaborados pela comissão responsável por esse processo de reformulação curricular, bem como das anotações feitas em um diário de campo sobre o que foi visto e

ouvido em reuniões de professores do 1º, 2º e 3º períodos para a discussão e elaboração das atividades conjuntas.

As considerações finais são tecidas em torno dos (des) compassos verificados entre as concepções apresentadas na matriz curricular investigada, denominada de Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e, as concepções de práticas formativas empreendidas pelos professores do EDU/UCG, no movimento de implantação desse novo currículo.

Capítulo 1

GESTÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As questões referentes ao estudo do currículo têm se intensificado nas discussões contemporâneas relativas ao campo educacional. A necessidade de regulamentação dos artigos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que determinam o estabelecimento de diretrizes e referenciais curriculares para todos os níveis de ensino, tem ampliado o debate nos setores e instâncias ligados a esse campo em todo o país. Concomitantemente, o número de estudos e pesquisas circunscritos a essa área vem se avolumando, o que pode ser verificado mediante a abrangência da literatura disponível tanto no Brasil quanto em outros países.

O resultado desse esforço tem se refletido no aprofundamento teórico das questões que envolvem o entendimento do que seja, o currículo, sua natureza, modos de operacionalização e implicações para a formação do aluno nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Entende-se essa preocupação em torno da centralidade do currículo mediante a afirmação de que “[...] o currículo constitui-se o núcleo definidor da existência da escola” (ROLDÃO, 1999, p. 26). Sendo esta a instituição que, por excelência, possui a função de socializar o conhecimento histórico, científico e cultural produzido pela humanidade, com o objetivo de dotar o indivíduo de instrumentos para atuar no meio social, reconhece-se sua importância.

1.1 Currículo: Polissemia do Termo e Variabilidade Conceitual

Autores têm investigado o significado do termo currículo e, de um modo geral, as conclusões obtidas indicam uma certa variabilidade conceitual. Pode-se afirmar que essa imprecisão deriva da natureza polissêmica do termo, que nos últimos anos tem se caracterizado pela diversidade de enfoques e dimensões investigadas originando, segundo PACHECO (1996, p.15) “[...] uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências no pensamento curricular.” Domingues, entretanto, assevera que “[...] essa discordância instalada na comunidade de curriculistas é vital, pois o conflito levará ao

refinamento, à revisão e à criação de idéias e prevenirá a cristalização e o dogmatismo de um paradigma” (DOMINGUES, 1988, p. 24).

Recorrer ao sentido etimológico desse termo, como forma de tentar precisar um conceito, conduz a duas expressões que se interpenetram, mas que possuem conotações distintas. Segundo BRZEZINSKI (1995, p. 49) “[...] currículo é originário etimologicamente do latim *curriculum* e do grego *kurikulu*, significando o que gira ou o que está ao redor ou o ato de correr, curva, atalho, pequena corrida e continuidade”. Na acepção contemporânea, os trabalhos que tratam dessa temática convergem para uma conceituação que associa o currículo a programas de estudos, conjunto de experiências vividas pelos alunos na escola ou ainda, num sentido mais abrangente, a projetos e diretrizes educacionais definidos pelas administrações centrais a serem adotados pelos sistemas de ensino.

Uma primeira impressão dessa diversidade de compreensão do termo talvez possa ser explicada por sua alteração semântica. Joel Martins (1969), através do estudo da alteração semântica do termo, esclarece que a edição de 1812 do BARCLAYS UNIVERSAL DICTIONARY e do WEBSTER não registra o vocábulo currículo. Este só vai aparecer nos dicionários em 1856, com conteúdos muito especiais: “*uma pista de corrida, um lugar para corrida; uma carreta de corrida; o termo é usado especialmente para referir-se a estudos universitários*”. Na edição de 1939, são omitidas as acepções “*corrida*” e “*carreta*” e acrescentada a expressão “*um curso específico e fixo numa universidade*”. A edição de 1955 já adiciona “*um curso, uma seqüência de cursos numa escola ou universidade, com finalidade de graduação; conjunto total de cursos ensinados numa instituição educacional ou num departamento*” [grifos do autor] (DOMINGUES, 1988, p. 23).

Diferentemente do que afirma DOMINGUES (1988), o emprego do termo currículo no campo educacional, de acordo com GOODSON (1995) remonta ao Século XVII, quando a idéia de “percurso” foi vinculada a “seqüência de escolarização” pelos calvinistas da Universidade de Glasgow (Inglaterra). Conforme esse autor na edição de 1633 do *Oxford English Dictionary* o termo já aparece com o sentido de disciplina, como resultado da relação estabelecida entre currículo e processo de escolarização. Nesse contexto associava-se o conhecimento a padrões de organização – em classes e níveis de ensino e a controle social – com planos de estudo distintos para alunos que podiam pagar para freqüentar as aulas. É essa idéia de organização que influencia as reformas educativas ocorridas na sociedade contemporânea no Séc. XIX durante a Revolução Industrial.

Desse modo, a conotação de currículo como plano de estudos associada à prescrição de conteúdos a serem aplicados nas escolas foi lentamente se consolidando nos meios

educacionais, entre fins do Século XIX e início do XX, o que corresponde atualmente ao sentido tradicional do termo. Conforme PACHECO (1996, p. 16):

Nas primeiras definições de currículo – propostas entre outros por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, D’Hainaut (...) – constata-se que correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas.

Essa perspectiva que se justifica por uma dimensão cultural e prática busca o estabelecimento de planos de estudos em que os conteúdos, cuidadosamente selecionados, têm como fim o desenvolvimento intelectual do educando direcionado às exigências de uma sociedade “convenientemente” organizada.

Em contraposição ao sentido tradicional, a palavra currículo pode ser definida de um modo mais abrangente, como:

[...] conjunto de experiências educativas vividas dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições de sua aplicação. Quer dizer que não se conceituará currículo como um plano totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem (PACHECO, 1996, p. 17).

Sob esta ótica também está a dimensão processual, que implica uma totalidade de atividades educativas formalizadas – de modo global e abrangente – justificadas por motivos políticos e culturais. Essa noção emerge na literatura da área a partir da década de 1960, na Inglaterra, por meio do movimento de reconceituação, fundado por sociólogos e teóricos do currículo. Neste, as questões sobre a educação cedem espaço “[...] a uma interrogação sobre a natureza dos conteúdos cognitivos e culturais suscetíveis de serem incorporados aos programas escolares e sobre a diferenciação possível desses conteúdos” (FORQUIN, 1993, p. 21). Sendo assim, a dimensão técnica que define o currículo passa a ser marcada por um enfoque sociológico e cultural.

Para PACHECO (1996) essas duas perspectivas apontam, no âmbito da variação conceitual do termo, para duas definições que se contrapõem: uma formal, correspondente a planos de estudos, fixada na tradição latino-europeia, e, outra informal como processo de aplicação do referido plano, originária da tradição anglo-saxônica. Essas perspectivas são convergentes aos níveis conceituais apresentados por LA TORRE (1993), que as situam em

um sentido amplo ou informal, e restrito ou formal. Esse autor, assinala ainda um terceiro nível, intermediário, que equivaleria ao conjunto de conhecimentos “reflexivo-práticos” que possibilita compreender, guiar e melhorar a ação formativa, permitindo a análise e avaliação da ação formativa.

Frente às concepções até aqui apresentadas, não se pode negar uma natureza intencional e prescritiva do currículo. GRUNDY (apud PACHECO, 1996, p. 18) assevera que:

O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.

Sendo uma construção cultural, o estudo do currículo deve ser realizado à luz dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que regem as relações de produção na sociedade capitalista. Assim, a neutralidade, que supõem as perspectivas tradicionais, é substituída pela idéia da intencionalidade que rege as ações no interior dos grupos sociais. Poderia-se assim, segundo LA TORRE (1993) pensar essa intencionalidade para além de critérios culturais e científicos, abrangendo critérios ideológicos, morais e de valores que influenciam na construção do currículo. Haja vista que é mediante o currículo que o ensino se cumpre. “Sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores” (FORQUIN, 1993, p. 24).

1.2 Teoria e Paradigmas de Currículo

É tarefa difícil tratar de teoria de currículo frente à polissemia e a variabilidade do termo “currículo” é tarefa difícil. Para tanto, recorre-se aos trabalhos de PACHECO (1996), MOREIRA (1997), SILVA (1997 e 2000) e MORGADO (2000) como aporte teórico para a sistematização do assunto que se busca discutir. Ao abordar a noção de teoria SILVA (2000) admite que a complexidade da teorização no campo curricular decorre, principalmente, do fato de que a “[...] teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (SILVA, 2000, p. 11). Sendo assim, parte da realidade multifacetada.

Por meio dos estudos de SILVA (1990), ROLDÃO (1994) e PACHECO (1996) constata-se que a abrangência da teorização no campo curricular é um reflexo da complexidade alcançada pelas discussões no campo da teoria da educação. Entretanto, deve-

se ressaltar que apesar da teoria de currículo se situar numa dimensão muito próxima à teoria da educação, já que ambas tratam de finalidades inerentes a atividade educativa, a teoria da educação, conforme ROLDÃO (1990), não deve se sobrepor aos estudos circunscritos ao campo do currículo. Esse, deve ser entendido nas suas especificidades e interações.

A definição apresentada por JANUÁRIO (apud PACHECO, 1996, p. 24) contribui para esclarecer a fronteira que diferencia a teoria da educação em relação da teoria de currículo. De acordo com esse autor:

[...] a Teoria e Desenvolvimento Curricular engloba os aspectos reflexivos e de ordem valorativa, oriundos da Filosofia da Educação, que analisam as decisões curriculares de projecto; abrange os trabalhos no âmbito da inovação pedagógica, que estudam os aspectos relativos à elaboração e construção de programas, e a sua difusão, implementação e adopção; e, finalmente, os aspectos explicativos e prescritivos de aplicação no quadro escolar, no tocante às questões do planeamento do Processo Ensino-Aprendizagem pelos professores.

Se as dúvidas acerca da distinção entre as teorias citadas podem ser superadas por meio das explicações de JANUÁRIO (1996), outras se abrem entre o campo do currículo e da didática, uma vez que o estudo dos processos de ensino-aprendizagem que envolve a elaboração e construção de programas, sua adoção e implementação, têm sido objeto de estudo da última. De um modo geral, a didática constitui-se um campo normativo referente aos aspectos do fazer pedagógico, em que se estudam os elementos que conduzem a aprendizagem do aluno. Nesse sentido são abordados por essa área o estudo dos conteúdos, metodologias, avaliação, relação professor e alunos, entre outros. Pode-se afirmar que o currículo é mais abrangente do que a didática, pois tem como foco a intencionalidade, os aspectos prescritivos que antecedem a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem.

PACHECO (1996, p. 25), com realismo, assegura que “[...] não se pode esperar que o campo curricular, com uma tendência mais de conjunto, desça a níveis mais concretos específicos da Metodologia. Esta área de conhecimento é a que permite associar o método ao conteúdo, relacionando-se com a transformação pedagógica dos conteúdos.” Esse autor, todavia, assinala para a tendência de que, com a progressiva institucionalização acadêmica do currículo, o campo da didática venha sendo aglutinado por ele, vindo a se constituir numa de suas áreas disciplinares, tendo como objetivo subsidiar a reflexão curricular mediante a cruzamento com as didáticas específicas.

Apesar de fazer inferências a respeito dessa possível incorporação do campo da didática pelo currículo, a situação atual demonstra, segundo o autor, não uma sobreposição de um ao outro, mas sim uma interdependência “[...] dado que todo o acto curricular, além de ser um acto educativo é um acto didáctico” (PACHECO, 1996, p. 25).

O que se pode verificar, grosso modo, é que embora o objeto de estudo do currículo já esteja definido, falar de uma teoria para a área ainda exige maior aprofundamento. Constata-se isso diante de posicionamentos encontrados sobre essa problemática, já que há definições de teoria de currículo mais restritas, como a assinalada por ROLDÃO (1994) que a entende como o espaço de questionamento e reflexão dos princípios teóricos que orientam a prática do desenvolvimento curricular. Ou ainda mais amplos, de uma Teoria e Desenvolvimento Curricular conforme PACHECO (1996), que se constrói por meio de três dimensões: a político/administrativo, a de gestão e a de realização.

1.2.1 Paradigmas de currículo: eficiência, resistência ou representação?

Os estudos contemporâneos que tratam dos paradigmas¹ de currículo apontam para duas vertentes no campo da teorização curricular, uma liberal e outra crítica, que podem ser vistos como espelho da produção científica que tem sido elaborada no campo educacional. É possível afirmar ainda, que num plano mais abrangente refletem a teorização feita no campo das ciências exatas e naturais. Contudo, essa teorização ao ser estendida para as ciências humanas passa a refletir os conflitos e o dinamismo presente na evolução das idéias filosóficas, políticas e sociais que influenciam o pensamento científico-educacional contemporâneo. Diferentemente das ciências exatas e naturais em que as idéias antigas deixam de ser válidas e são superadas pelas atuais, no domínio das ciências humanas, apesar das refutações apresentadas os paradigmas continuam sempre presentes quer sejam: nos projetos e planejamentos educacionais, nos discursos oficiais, nas falas de professores, quer sejam nas concepções e práticas curriculares desenvolvidas nas escolas. GADOTTI (1994, p. 17) esclarece que “[...] o movimento do pensamento pedagógico não é linear, nem circular ou

¹ No presente estudo, o termo paradigma é entendido como enunciados conceituais, elaborados a partir de uma visão de mundo, que passam a ser utilizados como referenciais para explicação e entendimento da realidade. De acordo com KUNH (apud MARCONDES, p. 15) “[...] de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.”

pendular. Ele se processa, com as idéias e os fenômenos, de forma dialética, com crises, contradições e fases que não se anulam, nem se repetem.”

Nesse sentido, pode-se identificar, de acordo com SILVA (1990) uma visão liberal conservadora e outra crítica dialética. Derivada dessa última, podem ser apontadas duas classificações: a primeira fundamentada nas teorias da reprodução social, e a segunda nas teorias de reprodução cultural.

O paradigma liberal de currículo, denominado por alguns autores de teoria tradicional (SILVA, 2000), currículo como ciência natural (SILVA, 1997) ou visão estrutural-funcional de currículo (GIROUX, 1997), caracteriza-se por uma concepção centrada em questões de organização, tendo como preocupação o alcance dos objetivos delineados. Nele, de acordo com SILVA (1997, p. 8) o modelo de currículo:

[...] tem por pressupostos a previsibilidade, a predeterminação e o planejamento *a priori*. O planejamento curricular procura atingir requisitos científicos de rigor, exatidão, objetividade e mensurabilidade, entre outros. O currículo resultante, técnico e racional, é denominado um currículo-produto.

Desse modo, considera-se apenas a dimensão técnico-operacional do currículo, sendo enfatizado os objetivos iniciais, bem como os resultados obtidos. As conseqüências dessa forma de se pensar o currículo, de acordo com SILVA (1997), é reificadora do homem, uma vez que absolutiza os meios, sonega os fins e nega a dimensão política da prática educacional. Numa perspectiva analítica, PACHECO (1996) relativiza o modo de se conceber o currículo argumentando que este pode ser viabilizado tanto de uma maneira mais fechada – como a concepção apresentada por SILVA (1997) – quanto de uma forma mais aberta. Assim, PACHECO (1996) identifica no interior desse paradigma duas “teorias” que correspondem a formas distintas de se pensar o alcance dos objetivos predeterminados. Nesse sentido o autor apresenta uma teoria de currículo de natureza técnica e outra de natureza prática.

No que concerne a “teoria técnica” o discurso científico, a organização burocrática e a ação tecnicista são suas principais características. Pode-se afirmar que essa teoria corresponderia à concepção liberal apresentada por SILVA (1997). No quadro evolutivo das teorias de currículo essa forma de pensar as questões curriculares, de acordo com o autor (2000), aparece ligada ao próprio campo do currículo, no início do século XX, tendo como marco os estudos desenvolvidos por Bobbit e Ralph Tyler, direcionados para o alcance da eficiência na organização e no desenvolvimento curricular. Os parâmetros adotados por esses autores foram buscados nos princípios da administração científica preconizados por Taylor.

De modo geral, pode-se afirmar que essa forma de conceber o currículo é notória nos meios educacionais.

De maneira distinta pode-se também incluir nessa perspectiva teórica a idéia de currículo preconizada por Dewey. Nesta, a obtenção dos objetivos previamente delineados não residia na questão de transpor os princípios racionais da administração científica ao campo educacional, mas sim na forma como se deveriam organizar as experiências de aprendizagem. Desse modo, a defesa de “métodos ativos” (Dewey) para a aplicação dos conteúdos, em que a aprendizagem significativa é um meio de promoção e auto-realização dos alunos constitui-se como um dos principais elementos para o alcance das finalidades propostas.

No âmbito da teoria técnica, “o conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados” (PACHECO, 1996, p. 37). Essa visão de currículo sempre esteve presente no campo da formação de professores podendo, mediante os estudos de MOREIRA (1997), ser identificada:

- a) na orientação teórica das publicações e atividades desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) durante a consolidação do modelo econômico de industrialização assentado no nacional-desenvolvimentismo;
- b) nos cursos para treinamento de supervisores oferecidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar² (PABAE) que adotavam uma postura tecnicista no trato das questões curriculares;
- c) nas concepções de currículo apresentadas pelos decretos, pareceres e indicações que regulamentaram os currículos dos cursos de formação de professores em nível superior;
- d) nos programas da disciplina “Currículos e Programas” nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras nas décadas de 1960 e 1970;
- e) na literatura produzida e utilizada como referencial teórico para formar professores e técnicos para atuarem nos sistemas formais de ensino.

² O PABAE, constituía-se como parte de um acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos com a finalidade de prestar assistência técnica em programas, nos mais diversificados setores a serem implementados pelo governo brasileiro, durante o período desenvolvimentista de Kubitschek. De acordo com MOREIRA (1997, p. 110), no campo educacional o PABAE visava: “treinar supervisores de ensino e professores das escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores; (b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; e (c) selecionar professores competentes, a fim de envia-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em educação elementar.”

Fundamentando-se ainda no estudo de MOREIRA (1997) deduz-se que a “teoria técnica” predominou no desenvolvimento do pensamento curricular brasileiro. Entretanto, a combinação de pressupostos direcionados para o controle sobre os processos de elaboração e implementação de currículos esteve associado, desde suas origens, à tendência progressivista que dominou o cenário educacional que se inicia na década de 1920 e se estende até a década de 1960.

O paradigma liberal de currículo assentado na “teoria prática”, caracteriza-se por uma racionalidade sustentada por um discurso humanista. Nesta vertente, destaca-se a “[...] concepção do currículo como processo e não como produto. Enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes” (PACHECO, 1996, p. 39). Verifica-se, nessa abordagem, uma abertura aos processos de gestão e implementação das propostas curriculares em nível local, uma vez que defende a participação de alunos e professores na definição dos conteúdos a serem abordados.

Essa forma de conceber o currículo se orienta por uma racionalidade prática e uma ação pragmática, na qual se enfatiza a necessidade de participação dos envolvidos diretamente com os processos de ensino e aprendizagem, pois defende a natureza processual do currículo em atendimento aos interesses e necessidades locais. Contudo, essa ênfase não se estende para a definição da proposta curricular em nível de decisões de políticas curriculares. Sendo assim, franquea-se aos profissionais das instituições de ensino uma relativa autonomia didático-pedagógica no sentido de discutir e propor formas de implementação, nos marcos daquilo que é apresentado pelo ministério ou secretarias de educação.

A teoria prática de currículo pode ser identificada nos discursos de autonomia e flexibilização curricular que emergiram no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990. Nestes, identifica-se um “[...] modelo de decisão curricular que, por um lado, mobiliza os territórios locais para a reinterpretação do currículo em função de projectos curriculares e, por outro, os controla administrativamente” (MORGADO, 2000, p. 170). Haja vista, a abordagem teórica pragmatista expressa nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação e a diversidade de lócus de formadores de profissionais de educação proposta pelo MEC.

O modelo de formação apresentado neste documento tem como referência o desenvolvimento de competências em que o “saber fazer”, aliado a uma concepção de reflexividade restrita aos limites da escola, é assumido como uma das principais metas a serem atingidas no campo da formação de professores. A formação de um profissional nestes

moldes vem ao encontro de uma gestão curricular orientada pelo princípio da racionalidade prática, uma vez que “[...] os problemas curriculares não são, portanto, susceptíveis de solução teórica mas sim de solução prática, pois o currículo é um amplo corpo de factos acerca dos quais a abstracção teórica guarda silêncio, que deve ser buscada pelo método deliberativo” (PACHECO, 1996, p. 38).

A teoria prática, de acordo com MORGADO (2000), manifesta ainda uma descentralização em nível discursivo e, paradoxalmente, a adoção de mecanismos de controle em nível de aplicação. Essa forma de controle, tem sido recorrente nos momentos de reconhecimento ou credenciamento dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação, e, nas políticas de avaliação para os egressos do ensino superior, efetivadas pelo MEC. Desse modo, a autonomia concedida aos atores locais para elaboração, implementação e gestão curricular se restringe àquilo que é delimitado pela administração central, transformando-se quase a um “padrão nacional” a ser seguido sem contestações.

Os estudos que se fundamentam na “teoria crítica”, têm buscado aprofundar o entendimento dos fatores que influenciam a elaboração dos programas e planos curriculares, a fim de apreender aquilo que acontece objetivamente com o aluno como resultado do seu processo de escolarização. Essa forma de abordagem das questões curriculares tem suas origens, de modo simultâneo em vários países no final da década de 1960 e início de 1970, vinculado ao movimento de crítica à tendência tradicional.

As primeiras análises, que se constituem como teorizações mais gerais, fundamentadas na sociologia crítica de BOURDIEU e PASSERON (1975), BOWLES e GINTIS (1981), BAUDELLOT e ESTABLET (1977), e na filosofia marxista de ALTHUSSER (1985), colocaram em evidência os vínculos existentes entre processo de escolarização e reprodução social, identificando, no interior dos sistemas de ensino elementos que contribuíam para a reprodução, no plano ideológico, dos valores postos pelas classes dominantes.

No mesmo período, tomando como referência às análises da teoria da reprodução social surgem também “[...] teorizações centradas de forma mais localizada em questões de currículo, como, por exemplo, a ‘nova sociologia da educação’ ou o movimento de reconceptualização’ da teoria curricular” SILVA (2000, p. 30). Tais teorias, ao recorrerem a categorias como ideologia, reprodução, poder, conscientização e resistência, para análise dos currículos escolares permitiram o entendimento do que se encontra por detrás dos conceitos, práticas e atividades puramente pedagógicas, estabelecendo conexões entre saber, identidade e poder.

Em oposição ao “currículo explícito”, ou “oficial” caracterizado por uma dimensão técnico-formal próprio das teorias tradicionais, SILVA (2000) assevera que os autores que trabalham no campo das teorias críticas mostram que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, já que estão inevitavelmente ligadas a relações de poder. Pode-se afirmar, que esse período caracteriza-se por um hibridismo no campo teórico, uma vez que além do referencial marxista foram também utilizados enfoques interpretativos de investigação provenientes da fenomenologia e da hermenêutica. Estas últimas, de maneira vigorosa foram utilizadas no Movimento de Reconceptualização norte-americano que viria décadas mais tarde, conforme afirma SILVA (2000), subsidiar os estudos pós-estruturalistas de currículo. De modo geral:

A perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem. Um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais e não só questões técnicas instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor curricularista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas perpassado por compromisso e imbuído de intencionalidade. (SILVA, 1997, p.11)

Atualmente, toma-se como um dos expoentes da teoria crítica, numa vertente neomarxista o pensamento de Henry Giroux (1997), que advoga em favor de uma “pedagogia da possibilidade”, em que os professores desempenhariam a função de intelectuais transformadores “[...] que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora” (GIROUX, 1997, p. 28).

No Brasil, a teoria crítica de currículo pode ser interpretada a partir do pensamento de Paulo Freire, surgida também na década de 1960, e nas campanhas desenvolvidas pelos Movimentos de Cultura Popular e Círculos Populares de Cultura, desencadeados no mesmo período. No âmbito dos sistemas formais de ensino é lícito afirmar que até a década de 1990 não se encontra na história da educação brasileira experiências concretas que se fundamenta nos princípios e no Método Freireano, uma vez que este não foi pensado para esse modelo de ensino. Entretanto, pode-se identificar atualmente, em algumas propostas de administrações democrático populares, tentativas de desenvolver um trabalho pautado nas premissas apresentadas por Freire, que no campo curricular se orienta pelos chamados “temas geradores”.

Para PACHECO (1996) a teoria crítica se distingue ainda das abordagens tradicionais por se centrar no conceito de práxis e num interesse cognitivo crítico e emancipatório que se efetiva, nas práticas curriculares, mediante o movimento de ação e reflexão. Ao trabalhar as categorias da práxis o autor recorre às acepções apresentadas por GRUNDY (apud PACHECO, 1996, p. 41) que estabelece cinco princípios:

1) os elementos constituintes da práxis são a ação e reflexão; 2) a práxis tem lugar no real e não no mundo hipotético. 3) A práxis trabalha no mundo da interação, do social e do cultural. 4) O mundo da práxis é o mundo construído, não o mundo natural. 5) A práxis assume o processo de fazedor de sentido, que reconhece o significado como uma construção social.

Com isso, o que caracteriza um currículo marcado pela teoria crítica seria um trabalho coletivo em que alunos e professores tomam as experiências concretas, vividas no cotidiano, como referencial para se estabelecer o que deve ou não ser abordado de modo a ressignificar os conceitos com vistas à emancipação.

Numa outra abordagem admite-se ainda a teoria de currículo priorizando a cultura no lugar de ideologia ou do conflito de classes. Denominadas de teorias “pós-críticas”, “pós-estruturalistas” ou ainda de “pós-modernas”, suas categorias de análise centram-se em conceitos como: identidade, diferença, discurso, subjetividade, representação, cultura e multiculturalismo. Refere-se a um processo que busca identificar, no interior da cultura, “[...] as conexões existentes entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2000, p. 17).

Autores como PACHECO (1996) e SILVA (2000) situam a origem dessa abordagem no Movimento de Reconceitualização do currículo ocorrido, na década de 1970, nos Estados Unidos. Ao questionar os modelos até então vigentes, os integrantes desse movimento buscaram no marxismo e em enfoques interpretativos da fenomenologia, hermenêutica e autobiografia referenciais para compreensão daquilo que o currículo efetivamente produzia no decorrer do processo de escolarização. Entretanto, os teóricos da linha marxista, por considerar que o Movimento de Reconceitualização enfatizava demasiadamente as questões subjetivas distanciaram-se dele.

Atualmente, os estudos pós-estruturalistas tentam identificar, por meio dos textos, discursos e materiais didáticos as formas de legitimação de poder. Além disso, põem em discussão temas que são de interesse geral como meio ambiente, ética, discriminação, entre outros. Para PACHECO (1996, p. 45):

Nesta linha de argumentação, o currículo não é o domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles,

visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática.

A construção curricular nessa abordagem não se consubstancia de modo linear como nas abordagens tradicionais, haja vista sua natureza caótica. Considera PACHECO (1996), nesse sentido, que um enfoque pós-moderno de currículo intenciona, numa atitude desconstrucionista, legitimar a subjetividade, valores, representações e significados dos diferentes grupos culturais de uma dada sociedade. Com isso, sua natureza caótica reside na “[...] pluralidade de decisões que são tomadas e interpretadas pelos diversos atores, e por uma contínua recontextualização do que pode ser face ao que deve ser” (PACHECO, 1996, p. 44).

1.3 Abrangência do Campo Curricular

A ressignificação do campo curricular, em decorrência das críticas às abordagens tradicionais de currículo, contribuiu para evidenciar sua amplitude, bem como suas implicações, tanto para o desenvolvimento de programas e planos de estudo quanto, como elemento de articulação entre uma concepção de educação e um projeto de sociedade.

Pode-se afirmar que essa amplitude deriva de um amadurecimento intelectual que vem ocorrendo no plano teórico, proporcionado pelas análises que buscam o entendimento do currículo circunscrito a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que condicionam as instituições e as práticas educativas. Outro fator que tem contribuído com esse alargamento da concepção de currículo tem suas raízes na compreensão do próprio termo, de natureza polissêmica, que:

[...] abarca, de facto, nas suas diversas fases, desde a concepção (planificação, projecto e desenvolvimento) até a sua realização ao nível das salas de aula e à sua validação (“avaliação final”), um conjunto de fenómenos educativos que podem situar-se a todos os níveis da prática educativa, que, se estendem desde o nível nacional e provincial (consoante o sistema educativo se encontre mais centralizado ou mais descentralizado) até ao nível de realização (o nível da acção direta ou de ensino-aprendizagem), passando pelo nível do estabelecimento escolar (sobretudo se a escola dispuser de margem de liberdade na definição do currículo escolar) (RODRIGUES, 1999. p. 23-24).

O currículo, então, pode ser tratado sob variados enfoques tais como: nível de ensino que se deseja analisar; quadro de referência teórica utilizado; objeto que se deseja discutir: programas de estudo, processos de ensino e aprendizagem, avaliação, gestão curricular, ou ainda, das intenções expressas nos programas em nível de políticas curriculares. Todavia,

SACRISTÁN (2000a) adverte que é necessária uma certa prudência frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

Com efeito, a tentativa de elaborar esquemas e classificações a fim de descrever as dimensões e abrangência do campo curricular torna-se perigoso, pois corre-se o risco de chegar a reducionismos ou análises particularizadas. Entende-se isso a partir da afirmação de LUNDGREN (apud SACRISTÁN, 2000a, p. 16) de que o currículo “[...] é o que tem atrás toda educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino”. Com isso, verifica-se a complexidade de uma área que alude à multiplicidade dos fins aos quais a educação e, conseqüentemente, a escolarização incide. Desse modo, dado às limitações temporais e materiais do presente estudo e sem a pretensão de esgotar a amplitude do campo curricular propõe-se, justificado em fins didáticos, tentar apresentar o alcance dessa área de estudos.

SACRISTÁN (2000a), ao tratar da análise das questões curriculares explica que estas, podem ser realizadas centradas: a) no ponto de vista sobre sua função social; b) no projeto ou plano educativo, pretense ou real; c) como expressão formal e material do projeto educativo; d) como campo prático, e; c) como atividade discursiva acadêmica sobre todas essas áreas. Contudo, esses recortes, de acordo com o autor, somente são passíveis de entendimento e validade se analisados levando-se em consideração a dimensão processual das práticas curriculares, segundo os níveis e modalidades da organização escolar. Auxiliam também, o entendimento da prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola numa dimensão histórica, política e filosófica do contexto investigado.

De modo distinto, PACHECO (1996) utiliza como referencial uma configuração verticalizada que compreende a três contextos ou níveis de decisão curricular: político-administrativo, de gestão e de realização. De forma articulada, tais níveis apresentam-se como um:

continuum de decisão curricular que aparecem as diferentes, mas concatenadas fases de desenvolvimento do currículo que são tanto a expressão do projecto socioeducativo de um país como a expressão do projecto curricular e didáctico de um espaço escolar (PACHECO, 1996, p. 68-69)

O primeiro, numa perspectiva mais abrangente, refere-se ao nível político administrativo em que o desenvolvimento do currículo é concebido no âmbito da administração central. Nesse contexto o currículo é elaborado e sancionado pelos órgãos de

decisão. Já o nível de gestão compreende ao seu cumprimento, por parte dos sistemas de ensino, que passam a gerir e viabilizar formas de concretização do que foi prescrito pela administração central. O terceiro, que trata da sua realização, versa sobre sua operacionalização nas instituições escolares, das estratégias desenvolvidas pelos professores e a adoção de manuais didáticos e livros escolares. Entretanto, para o autor, esse processo de incorporação não ocorre de modo linear, harmônico e sem conflitos, pois no que concerne a sua aceitação o currículo prescrito pode, ou não, ser tomado mentalmente pelos envolvidos como o currículo oficial.

A perspectiva apresentada por PACHECO (1996) pode ainda, ser complementada, por análises situadas num plano horizontal que compreenderia, segundo o autor, em “vertentes de análise da realidade curricular”. Isto porque em cada um dos contextos de decisão são múltiplas as dimensões que podem ser tomadas como referenciais de análise, haja vista a necessidade de empreender investigações acerca das implicações advindas das orientações prescritas às instituições escolares, alunos, professores ou um determinado grupo social. De modo geral:

O significado e âmbito do currículo depende das duas tradições mais marcantes: a tradição do estudo do currículo como conteúdo da escolarização que existe no que se pode designar por arquitectura curricular, isto é, o seu lado formal – visível nos planos de estudos e nos programas – que representa os fundamentos, os propósitos e os conteúdos; a tradição de estudo do currículo como projeto que integra não só as intenções mas também as actividades e o contexto de realização em nível de sala de aula. (PACHECO, 1996, p. 143)

Em nível administrativo, pode-se estudar as questões curriculares no âmbito das macro-políticas, utilizando-se de bases teóricas críticas e pós-críticas – já abordadas anteriormente – para a compreensão das intenções que se escondem nos discursos, narrativas e textos. Ainda nesse nível, o campo do currículo pode ser pensado como “território contestado” (SILVA, 1993), como campo de disputa contraditório que se efetiva numa sociedade caracterizada pela assimetria, dominação e antagonismos, típicos do modo de produção capitalista.

Com isso pretende-se “integrar análise e ação política, especialmente centrada em alternativas curriculares, e a contestação ao que se entende como conhecimento e como conhecimento escolar” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 22). No Brasil, de acordo com as autoras, tais abordagens têm sido recorrentes desde a década de 1980 mediante trabalhos

voltados para um referencial marxista, e, a partir da década de 1990, de modo expressivo, em análises fundamentadas em tendências pós-estruturalistas.

Em nível de gestão, podem ser desenvolvidas análises acerca da “natureza intrínseca do estudo do currículo” (PACHECO, 1996). Nestas, procura-se examinar as experiências e propostas de gestão curricular desenvolvidas pelos sistemas de ensino, elaboração de diretrizes e referenciais curriculares, políticas de formação continuada de professores, dentre outros.

É nesta vertente que o currículo se converte num processo e que o desenvolvimento curricular se justifica enquanto prática de estudo de um projecto socioeducativo que se torna num projecto didáctico no contexto de uma dada organização e em função de propósitos comuns. Enquanto projecto coerente e estruturado, o currículo estuda-se também como um campo de decisões que vão de um contexto mais amplo (macrocurricular) a um contexto mais específico (microcurricular) – que têm por referência um sistema curricular. (PACHECO, 1996, p. 144)

A natureza intrínseca do estudo do currículo pode ser estudada ainda levando-se em consideração os diferentes graus, níveis e modalidades de ensino abrangendo, desde as propostas para a educação infantil até as políticas de gestão para o ensino superior. Esse tipo de abordagem tem emergido nos últimos anos, ainda que de forma esparsa, principalmente nos trabalhos de MOREIRA (1995, 1996, 2000), MACEDO *et. al.* (2002) e LOPES (1999) que buscam apreender como se concretizam, em nível de instituições escolares e sala de aula, as medidas adotadas por determinadas orientações curriculares, ou seja, a “gestão curricular” e o “currículo concebido como práxis” (SACRISTÁN, 2000a).

1.4 Gestão Curricular para a Formação de Professores

Para ROLDÃO (1999, p. 13) “[...] em toda e qualquer prática educativa escolar está sempre presente um determinado modo de concretizar uma opção de gestão curricular”, seja qual for a concepção de educação, bem como de escola que se tenha como princípio. O que varia seria a natureza das opções, os níveis de decisão e os papéis atribuídos aos sujeitos envolvidos na sua realização. Para a autora, a gestão curricular nada tem de novo, o que se pode considerar como inovação é a tendência de descentralização dos processos de gestão. Nesse sentido, o que poderia então ser chamado de gestão curricular? A autora salienta que gerir é “[...] decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (ROLDÃO, 1999, p. 25).

PACHECO (1996, p. 89) situa a gestão do currículo,:

[...] ao nível da mesoestrutura curricular, constituída pelos estabelecimentos escolares e entre a macroestrutura, da administração central, e a microestrutura do ensino, representada por professores e alunos em situação de interação didática.

No campo educacional, faz parte da tradição que os processos de gestão do currículo sejam condicionados, em grande parte, pelas regulações vindas das instâncias administrativas centrais. São estas que, historicamente, determinaram e orientaram as práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas nas instituições de ensino e, grosso modo, incidiram sobre a formação inicial e continuada de professores. Entretanto, ROLDÃO (1999) afirma que a partir da década de 1990, a semelhança do que vem ocorrendo em outras instâncias sociais, a tendência centralizadora de gestão das instituições escolares passou a ceder espaço para uma descentralização administrativo-curricular nas instituições de ensino. Não se trata de uma “moda”, mas de transpor o que ocorre em outras esferas, já que os sistemas centralizados não conseguem oferecer respostas satisfatórias aos problemas que vão surgindo localmente.

No Brasil isso pode ser verificado nos documentos oficiais apresentados pelo MEC, que defendem os processos de gestão democrática nas instituições de ensino. Um exemplo dessa descentralização se expressa na instituição de diretrizes, referenciais e de parâmetros curriculares, que postulam a abertura para a elaboração de projetos didático-pedagógicos que atendam às especificidades locais, bem como na autonomia para a gestão das “minguadas” verbas públicas pelos professores, associação de pais e conselhos escolares.

Diante desse quadro, aos professores tem sido delegada a responsabilidade pela gestão do currículo, o que amplia a função docente, já que isso requer que a sua atuação extrapole o espaço de sala de aula e incida sobre todo o projeto educativo da escola. Sendo o professor, um elemento de primeira ordem no processo de gestão do currículo, e, se este é pensado mais como uma prática, todos os que participam nela, embora que ainda de forma limitada, são tomados como sujeitos e não objetos isto é, elementos ativos.

Nesse contexto, ocorre um deslocamento da noção de currículo como programa prescrito para a dimensão de “projeto curricular contextualizado” (PACHECO, 1996) e em permanente reconstrução, o que contribui com a superação da visão do professor como um técnico especializado que realiza passivamente somente aquilo que lhe é imposto. Desse

modo, a imagem do professor como funcionário³ gradativamente cede espaço para a de um profissional, uma vez que “[...] o professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado” (SACRISTÁN, 1996, p. 169).

Se gerir um currículo, corresponde à tomada de “[...] decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir as aprendizagens pretendidas” (ROLDÃO, 1999, p. 55) e, se essas decisões incidem sobre os objetivos da instituição – opções e prioridades assumidas pela comunidade escolar, aprendizagens pretendidas, opções metodológicas circunscritas a um referencial teórico escolhido pelos professores, modo de organização das aulas, avaliação dos resultados e a autonomia para redimensionar as decisões anteriormente tomadas – pode-se afirmar que a gestão do currículo corresponde à realização do projeto curricular ou pedagógico das instituições de ensino, que se corporifica nas dimensões *educativa*, *curricular* e *organizativa* (PACHECO, 1996).

A elaboração do projeto curricular engloba um conjunto de ações que abarcam desde o estabelecimento de princípios e a definição de objetivos a serem alcançados, até a programação das ações, metas e do que será trabalhado no campo didático pelos professores em sala de aula.

O *projeto educativo*, tomado como o quadro de referência da instituição, é o documento que explicita a filosofia e a formação pretendida, haja vista as necessidades da comunidade local, bem como os valores adotados pela instituição de ensino. Já o *projeto curricular*, entendido pelo autor como a programação e modelação dos conteúdos, articula as decisões da administração central com a dos professores no contexto da escola, atendendo aos interesses de alunos, pais e comunidade. Essa programação desempenha três operações básicas: 1) aponta aquilo que vai se realizar; 2) justifica os elementos que intervêm no programa; 3) explica as decisões que se adotam.

De posse do que foi exposto e frente ao quadro de referência teórica apresentado, pode-se inferir que gerir o currículo, de modo que atenda às expectativas das comunidades que dele fazem uso, pressupõe um papel ativo dos professores e da comunidade local e exige que a autonomia seja praticada. Para SACRISTÁN (apud PACHECO, 1996, p. 89) a autonomia significa:

³ De acordo com PACHECO (1996), SACRISTÁN (1996) e ROLDÃO (1999) o estatuto da profissionalidade docente historicamente esteve dividido entre o perfil do profissional e do funcionário, pois a escassa autonomia frente a seu trabalho e a dependência das decisões emanadas de outras instâncias, contribuiu com a sua desprofissionalização, além de reduzir a sua prática a condição de executor técnico de normas, orientações curriculares e de outras atividades.

A elaboração de um projecto educativo, atender às necessidades de uma comunidade, decidir sobre disciplinas e módulos de opção, realizar actividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar de modo mais eficiente os recursos, aglutinar pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação.

Embora se verifique que esse processo, de descentralização e de concessão de autonomia venha ocorrendo de forma gradativa, SACRISTÁN (1996) adverte que o controle e as limitações ainda continuarão a ocorrer, pois, a ação docente, tal como em outras profissões, se efetiva nos limites de uma instituição o que faz com que ela seja condicionada, em algumas situações, por normas de funcionamento prescritas pela administração central ou pelas “políticas macrocurriculares.” (PACHECO, 1996)

Essas limitações não tratam somente do que se determina que seja aplicado ou dos objetivos que se esperam atingir, mas também quanto à estruturação da carga horária para as diferentes áreas, organização das turmas, exigências quanto à avaliação, materiais didáticos tomados como referências, já que esses elementos condicionam uma gestão autônoma. Entretanto, para SACRISTÁN (1996), é possível que sejam desencadeados processos de renovação pedagógica em gestões desse tipo, que rompam com a política imposta pelas administrações centrais, a partir de um quadro que seja marcado por atitudes de resistência, busca de lacunas, confrontos, entre outros.

A capacidade de os professores gerirem o processo curricular de forma contextualizada, voltada para as necessidades dos alunos e para as exigências sociais é tomada por ROLDÃO (1999), como a “essência da profissionalidade docente”. Isso requer um cuidado especial com a formação de professores, uma vez que cada instituição apresenta de modo explícito ou implícito uma concepção de currículo e um modelo de professor a ser formado. Essas concepções influenciam na maneira como os processos de gestão curricular dos cursos de formação de professores são conduzidos pelos formadores.

GARCIA (1999, p. 195), assevera que:

Os processos de desenvolvimento profissional, que de certo modo, são processos de gestão curricular são determinados pela cultura organizacional dos centros. São ainda determinados pelos próprios professores, quer individual quer coletivamente. [grifos do autor]

Investigar os processos de gestão do currículo, no campo da formação de professores, com o intuito de identificar o profissional que vem sendo preparado responder às exigências atuais na escola contemporânea de modo crítico, reflexivo e voltado para os interesses das comunidades locais requer a análise da gestão curricular. Essa investigação,

requer um exame do projeto educativo dos cursos de formação de professores e de sua gestão, no tocante a: *concepções de formação; organização curricular; relação teoria e prática, e; avaliação do currículo*. Entende-se que essas categorias são centrais para o início de uma investigação que se proponha conhecer o tipo de profissional que uma instituição se propõe a formar. Todavia, tem-se a clareza que essas categorias não esgotam as possibilidades de aprofundamento e apreensão da realidade de uma gestão curricular.

São essas categorias de análise que surgiram dos dados coletados na pesquisa-ação que vai se realizando no Departamento de Educação, para se compreender o objeto dessa investigação, qual seja, a formação de pedagogos na UCG.

1.4.1 Concepções de formação

De acordo com GARCIA (1999) as concepções de formação variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou “orientações conceituais”. Tratar dessa temática no âmbito da formação docente remete a abordagem de múltiplas concepções que incidem no modo como os currículos, os métodos e as estratégias de ensino se configuram na prática formativa.

É indispensável estudar essas concepções, também denominadas de “orientações conceituais”, sem perder de vista o sentido específico da palavra “formação”. O termo correspondente ao conceito alemão de *bildung* que significa, refletir sobre os valores e as crenças que orientam os princípios balizadores das práticas educativas que são desenvolvidas nos cursos de formação de professores. A análise do perfil do egresso, os objetivos e metas a serem alcançadas, bem como as atividades que se desenvolvem no cotidiano podem revelar as “estruturas de racionalidade” (GARCIA, 1999, p. 30) que fundamentam as práticas do professores sejam elas individuais ou coletivas. Indicam ainda, as concepções que subjazem as propostas das instituições responsáveis pela formação docente.

Para FEINAM-NEMSER (apud GARCIA, 1999, p. 30):

[...] uma orientação refere-se a um conjunto de idéias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceitual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades práticas de formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação... As orientações conceptuais não se excluem mutuamente. Devido ao ‘desenho’, ou por insuficiência, podem, e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa.

A presença de elementos de mais de uma orientação conceitual em uma proposta curricular explica-se pelo fato de que em sua operacionalização estão envolvidos múltiplos sujeitos, que são portadores de cosmovisões distintas. Todavia, essa coexistência não invalida a adoção e o predomínio de uma concepção sobre as demais.

Ao examinar a literatura que trata das concepções de formação docente pode-se identificar em GARCIA (1996), bem como em LISTON e ZEICHNER (1997), quatro orientações conceituais ou paradigmas que expressam diferentes visões acerca da natureza da atividade docente, são elas:

- a orientação prática ou modelo *tradicional*, centrada na aprendizagem do domínio das práticas necessárias ao ofício de ensinar. Abrange também o movimento de orientação social, que apresenta ainda uma variante direcionada para a abordagem reflexiva sobre a prática;
- a orientação acadêmica ou movimento de orientação *acadêmica*, que enfatiza a transmissão de conhecimentos científicos e culturais;
- a orientação personalista ou movimento de reforma *personalista*, voltado para a pessoa e as suas percepções do processo educativo;
- a orientação reconstrucionista que define a formação de professores como elemento importante para o movimento a favor de uma sociedade emancipatória.

O paradigma tradicional, também denominado de orientação prática (GARCIA, 1996) ou de tradição da eficácia social (LISTON e ZEICHNER, 1997) caracteriza-se por uma atitude passiva do estudante, uma vez que existe a crença de que a aprendizagem ocorre mediante a experiência e a observação. Nele, a preocupação em dotar o professor de conhecimentos práticos relativos ao trabalho docente assume a primazia sobre os demais saberes e/ou conhecimentos que favorecem a profissionalidade docente. Este enfoque fundamenta-se, basicamente, na elaboração de um currículo científico, que tem o propósito de definir objetivos e planos lógicos de procedimentos didáticos a fim de determinar, de forma sistemática, o que deverá ser ensinado aos futuros docentes.

Para GARCIA (1999, p. 40) “[...] neste paradigma de formação de professores existe uma separação clara entre a teoria e a prática do ensino, surgindo à prática como elemento fundamental para adquirir o ofício de professor”. As raízes dessa concepção encontram-se na psicologia comportamentalista e na formação centrada na aquisição de habilidades necessárias com o propósito de suscitar nos alunos comportamentos esperados. Para isso, o desenvolvimento de sistemas de instrução, gestão e avaliação são essenciais para que se

supervisione o domínio dos futuros professores diante dos objetivos pré-estabelecidos. De acordo com FEIMAN-NEMSER (apud, LISTON e ZEICHNER, 1997), após as críticas surgidas durante a década de 1970, novas versões desse tipo de concepção de formação foram sendo elaboradas. Nestas versões pode-se identificar enfoques de orientação cognitivista apoiados em pesquisas e estudos descritivos de salas de aula, a fim de que se elaborem procedimentos, numa perspectiva mais ampla, de tomada de decisões acerca dos problemas identificados.

Perez Gómez (2000) indica que a abordagem reflexiva, que atualmente tem se destacado como tendência no campo da formação de professores, se situa no terreno da perspectiva prática. Donald Schon, um dos expoentes dessa tendência, partindo da premissa da reflexão centrada na ação, advoga a idéia de um processo de ensino na qual os professores aprendem por meio da análise e interpretação da sua prática.

A segunda concepção, denominada de orientação acadêmica, fundamenta-se no modelo humanista de educação clássica. Nela, a defesa de que o futuro professor deve se especializar em apenas uma disciplina “dominando os conceitos e a estrutura disciplinar da matéria em que é especialista” (GARCIA, 1999, p.33), é uma de suas principais premissas. Os teóricos que defendem esse tipo de formação, segundo LISTON e ZEICHNER (1997.), dirigem suas críticas aos Cursos de Pedagogia justificando que a formação oferecida nestes é de má qualidade, repetitiva e superficial. Nesse sentido, o conjunto de conhecimentos relativos ao domínio da prática educativa é visto como periférico e responsável pela superficialidade dos cursos que formam professores. Em contrapartida, concebem a formação baseada nas disciplinas tradicionais que se ensinam a todos os estudantes, independentemente de suas futuras profissões.

De acordo com BESTOR (apud, LISTON e ZEICHNER, 1997, p. 33):

Um novo *curriculum* para a formação de professores, fundamentado nas artes liberais e nas ciências, em vez das simples destrezas profissionais da pedagogia, fará mais para restaurar a reputação das escolas públicas que qualquer outra iniciativa que se adote. Não somente se conseguirá que os professores estejam adequadamente preparados nas disciplinas que se devam transmitir, mas também lhes imbuirá de respeito para essas disciplinas e estarão preparados para opor-se ao antiintelectualismo que na atualidade ameaça as escolas.

No Brasil, a orientação acadêmica ainda predomina nos cursos de formação de professores de modo geral. Nestes, o conhecido “esquema 3 + 1⁴” ao valorizar o domínio dos conteúdos das disciplinas relegou, para segundo plano, a formação pedagógica dos futuros professores, causando sérias implicações no cotidiano do trabalho docente. Talvez, essa concepção de formação se enfraqueça gradativamente após a instituição das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para atuarem na Educação Básica, pois existe a determinação legal de que os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura contemplem com mais intensidade os conteúdos pedagógicos, de maneira a contextualizar o ato docente.

Já a terceira concepção, designada de orientação personalista “[...] sofre influências evidentes da psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia. O ponto central deste movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades” (GARCIA, 1999, p. 37). Influenciada inicialmente pela psicanálise freudiana e pela pedagogia centrada no aluno essa concepção foi adotada em algumas instituições americanas durante as décadas de 1920 e 1930, por movimentos progressistas que defendiam o estudo da criança como base para a formação docente.

Nesta concepção, nomeada por LISTEN e ZEICHNER (1997) de “tradição desenvolvimentista”, se apóia na defesa de que a ordem natural do desenvolvimento do indivíduo é o fundamento para que se determine o que haverá de ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas, quanto a seus professores. Desse modo a formação docente deveria se direcionar para a investigação, observação e descrição da conduta da criança nas diferentes etapas de sua evolução. O currículo, nessa concepção, é elaborado a partir dessa investigação, bem como da fundamentação teórica dos dados obtidos em uma bibliografia voltada para a psicologia evolutiva.

A partir da década de 1970 esse modelo de formação é retomado assumindo novas configurações, voltando-se para a autopercepção dos futuros professores acerca do fenômeno educativo. O objetivo dessa percepção “positiva” de si próprio enquanto sujeito é leva-lo a adquirir uma maturidade profissional, bem como do processo educativo de modo realista. Deste modo, “[...] a formação de professores adquire algumas dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais que é necessário considerar para facilitar a cada

⁴ A denominação “esquema 3+1” é atribuída ao modelo de formação de professores apresentado pelo Decreto nº 1.190/1939. Neste, o padrão federal de formação impôs para todos os cursos de licenciatura, inclusive ao de Pedagogia, que os conteúdos específicos das áreas de saber deveriam ser cursados durante três anos, seguido de mais um ano do curso de Didática.

sujeito o seu próprio desenvolvimento pessoal” (GARCIA, 1999, p. 38). Para que isso ocorra é importante que se conheça bem cada aluno, seus anseios, dificuldades e expectativas.

Nessa perspectiva, os conhecimentos teóricos estão diretamente ligados a prática, durante todo o curso, que não é deixada apenas para o final do período de formação. O currículo de orientação personalista atribui importância ao desenvolvimento dos aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores do aluno a fim de que o prepare para as experiências futuras como docente. Acredita-se, que diante dessa vivência, a preocupação dos professores consigo próprios evolui até atingir os alunos e a sua aprendizagem.

A quarta concepção, denominada por LISTEN e ZEICHNER (1997) de reconstrucionista social, adota uma postura crítica no âmbito da formação de professores. Nesta, os fundamentos da educação centram-se nos problemas que abrangem a escola, a sociedade e a cultura, de modo que os futuros professores se constituam em agentes engajados com a superação das desigualdades sociais, por meio do compromisso com a qualidade de ensino para todos os alunos e não somente do segmento dos privilegiados pela condição de classe.

O currículo, nessa abordagem é trabalhado mediante o exame crítico de temas que refletem situações ligadas à realidade social. Sob essa acepção, defende-se que o currículo seja desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar, a fim de que promova ações regidas por princípios de democracia, igualdade e autonomia. Dentre os teóricos que atualmente representam a orientação reconstrucionista social, no campo da formação de professores, podem ser citados GIROUX (1998), que defende o conceito do “professor como intelectual transformador” e os trabalhos de MACLAREN (2000) centrados na “pedagogia radical”.

GIROUX (1998), defende que o currículo de formação de professores seja uma forma de política cultural em que as práticas sociais, políticas e econômicas sejam categorias centrais para a análise do processo de socialização desenvolvido pela escola contemporânea. Desse modo:

O projeto de “fazer-se” um currículo de política cultural como parte de um programa de formação de professores consiste na ligação da teoria social radical a um conjunto de práticas estipuladas, através do qual os professores em formação sejam capazes de dismantelar e questionar os discursos educacionais favorecidos, muitos dos quais foram vítimas de uma racionalidade hegemônica instrumental que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica. (GIROUX, 1998, p. 203)

Circunscrito também a essa concepção, MACLAREN (2000) numa postura mais radical advoga a idéia de que os futuros educadores devem comprometer-se com o exame

crítico da sociedade, e da política cultural que a subjaz, a fim de diminuir o poder e as práticas excludentes presentes no capitalismo.

No Brasil, pode-se identificar a orientação reconstrucionista social presente nas reivindicações apresentadas pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, e nas propostas para a formação de educadores postas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que defende o “*compromisso social*” e a “*democratização da escola*” (BRZEZINSKI, 1996) como o alicerce da “dimensão política” dos cursos de formação docente.

Os estudiosos que se reúnem na Anfope são legítimos representantes desta abordagem, que tomam por base o paradigma histórico-crítico de formação. Entre eles citam-se AGUIAR e SCHEIBE (2000), BRZEZINSKI (2000; 2002; 2004 E 2005), FREITAS (2000), LUDKE (2000), MALTA (2000) e PEREIRA (2000).

1.4.2 Organização Curricular

Diante das concepções apontadas, cada uma delas pressupõe uma organização curricular que incide na estrutura e funcionamento da instituição, nos tempos e espaços, nos objetivos, nos conteúdos e nas experiências de formação que os futuros professores receberão durante o curso. SACRISTÁN (2000, p. 76) afirma que:

Agrupar objetivos e conteúdos sob um esquema de organização ou outro tem conseqüências muito decisivas para a elaboração de materiais, que são os que realmente desenvolverão os conteúdos curriculares para a formação, a seleção e a organização do professorado, para que o professor sinta de forma distinta o conceito de especialidade a que ele se dedica, para a própria concepção do que é competência profissional nos professores, o exercício dessa competência e o tipo de experiência que os alunos podem obter num caso ou noutro. Por isso, consideramos que a forma de organização dos conteúdos é parte constitutiva do próprio currículo e um de seus códigos mais decisivos.

De acordo com GARCIA (1999) a gestão do currículo, no âmbito da configuração disciplinar, pode se organizar de três formas distintas: 1º) currículo integrado – que é centrado na situação; 2º) currículo colaborativo que se volta para o processo, e; 3º) o currículo segmentado, que se organiza por disciplinas. Entretanto, encontram-se também, classificações um pouco mais simplificadas tais como: organização disciplinar e globalizada (PACHECO, 2000), ou ainda a organização do tipo *collection* e o currículo integrado (BERNSTEIN, apud SACRISTÁN, 2000).

De acordo com SACRISTÁN (2000), o currículo segmentado organiza-se por meio dos princípios de racionalização característicos dos modelos de gestão do tipo taylorista. Nele, a fragmentação não ocorre somente por meio da divisão entre as disciplinas, mas também pela separação entre os objetivos a serem alcançados em cada uma destas. Com isso, a visão de totalidade e a conexão dos saberes frente ao conhecimento proveniente das experiências individuais e coletivas de cada aluno são postas de lado, em detrimento do domínio dos conhecimentos apresentados por cada disciplina. Essa forma organizacional de currículo, também chamado disciplinar por PACHECO (2000) e de *Collection* por BERNSTEIN (2000) sempre esteve presente nos cursos de formação de professores no Brasil.

PACHECO (2000) admite que há de se reconhecer que a organização do conhecimento por disciplinas apresenta aspectos positivos tais como: “[...] aumenta a qualidade do ensino, evita a superficialidade do que se aprende, cada disciplina tem os seus próprios conceitos e modos de perspectiva o saber” (PACHECO, 2000, p. 26). Não obstante, apresenta também inúmeros aspectos negativos, uma vez que o professor disciplinar se nega reconhecer a indiscutível interdisciplinaridade dos conteúdos dos cursos.

Em uma organização curricular segmentada não há a preocupação com as relações entre conhecimento e contexto sociocultural da comunidade escolar. Além disso, o desenvolvimento de um projeto pedagógico que se tenha como princípio a formação integral do aluno abrangendo as dimensões afetivas, morais, éticas, política, social, dentre outras não é valorizado pelos professores responsáveis pela aplicação do conteúdo de cada uma das disciplinas. No currículo organizado por disciplinas, seus gestores, negam a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do conhecimento.

Essa especialização, para SACRISTÁN (2000, p. 79), “[...] impõe um tipo de cultura e, através do código curricular que carrega, também um modelo de educação”. Nesse sentido, tentativas de promover a integração curricular tornam-se mais difíceis de serem realizadas, uma vez que o sentimento de grupo para o cumprimento de finalidades e objetivos comuns no ambiente escolar não é prioridade.

No campo da formação de professores esse modelo de organização espelha um conjunto de disciplinas que tem a prática docente como referencial, mas que não se articulam entre si. Desse modo, espera-se que a integração dos temas e conteúdos de cada disciplina, bem como sua relação com a prática docente seja realizada pelos futuros professores. GARCIA (1999) identifica no currículo segmentado duas formas de operacionalização. Na primeira, denominada de “currículo concorrente”, cada disciplina aborda os conteúdos gerais da área estudada e os conteúdos específicos, relativos à formação no campo da docência, de

modo simultâneo. Já na segunda, designada de “currículo consecutivo” ou “currículo justaposto”, BRZEZINSKI (1995) o domínio dos conhecimentos gerais relativo a cada disciplina é condição *sine qua non* para o estudo dos conhecimentos profissionais do ofício de ensinar ocorrendo, portanto, o estudo dos primeiros antes da abordagem dos conhecimentos pedagógicos.

No currículo colaborativo a organização ocorre de forma mais flexível do que a segmentada, já que pressupõe uma articulação entre as disciplinas que compõem a matriz curricular, “[...] de tal modo que, ainda que permaneçam cursos específicos de disciplinas, a integração realiza-se em temas concretos” (GARCIA, 1999, p. 78). Essa forma de organização tem sido recorrente nas instituições de ensino formal, que buscam proporcionar ao aluno uma visão mais ampla dos conteúdos escolares, por meio da capacidade de relacionar o conhecimento adquirido em uma determinada disciplina a outras áreas do conhecimento.

PACHECO (2000) sinaliza que essa articulação somente é passível de ser concretizada se houver, de fato, uma inter-relação entre as disciplinas e seus professores. A lógica de se propor projetos por disciplinas – planejadas individualmente pelo professor de cada área – reduz o currículo ao somatório de inúmeros projetos que, embora estejam direcionados para a mesma temática, ainda se apresentam de forma estanque. Essa organização não rompe com a fragmentação apresentada pelo “currículo mosaico” ou “justaposto” (SACRISTÁN, 2000) e não contribui de forma significativa com a dimensão processual que deve haver no trato do conhecimento, naquilo que se pretende em um “currículo coerente” (BEANE, 2000).

Diferentemente do currículo segmentado, a abordagem do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar exige formas de organização dos tempos e espaços diferentes, uma vez que demanda um trabalho em conjunto. Além disso:

[...] permite buscar estruturas unificadoras de conteúdos diversificados, deter-se naquilo que é próprio de uma família de disciplinas com estruturas epistemológicas mais parecidas, em vez de ater-se à estrutura particular de cada uma das parcelas especializadas. (Beane, 2000, p. 80)

Para que isso ocorra, é necessário que haja autonomia e uma colaboração entre os professores para que se decida o que deve ser prioridade diante das necessidades dos alunos e/ou dos contextos locais. Exige-se também uma autonomia frente ao que é prescrito pela administração central, bem como pelos especialistas curriculares que elaboram os programas para as várias disciplinas.

Essa articulação, no campo da formação de professores, tem sido desenvolvida desde a década de 1980 nas instituições de ensino superior comprometidas com a qualidade da formação de professores, por meio de experiências que buscam viabilizar práticas inovadoras que superem o modelo de formação tecnicista imposto pelo período militar. Ela se traduz como um dos eixos curriculares consubstanciados na proposta da ANFOPE – *interdisciplinaridade* – que:

[...] perpassariam todas as disciplinas e criariam campos de ação nos quais, embora fossem mantidas as especificidades de cada disciplina e de seus professores, propostas coletivas poderiam ser desenvolvidas em equipe. Os eixos curriculares permitiriam, também, a seleção dos conteúdos essenciais. É prudente explicitar que tal trabalho coletivo não pressupõe a homogeneização de posições entre seus participantes. O trabalho coletivo não pressupõe a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas. (CONARCFE apud BRZEZINSKI, 1995, p. 55)

O currículo integrado, ainda ausente nas práticas de formação, se caracterizaria pela ausência de territórios disciplinares, pois tem como ponto de partida o estabelecimento de metas interdisciplinares com o propósito de alcançar a transdisciplinaridade. Encontram-se as origens dessa forma de conceber a organização do currículo nas propostas dos “centros de interesse” de Decroly, na “metodologia de projetos” de Kilpatrick e na “escola ativa” de John Dewey. Entretanto, um currículo organizado de forma integrada, na perspectiva apontada por Garcia, transcende essas propostas, uma vez que promove a ruptura com o conhecimento disciplinar e interdisciplinar.

Para GARCIA (1999) esse modo de organização curricular, ainda encontra-se ausente nas práticas educativas desenvolvidas nas instituições formais de ensino, já que exige um elevado nível de compromisso entre os professores diante das metas propostas e a capacidade de relacionar o enfoque de sua disciplina a gênese das idéias nas diferentes áreas de conhecimento. Além disso requer uma organização e estruturação institucional diferenciada daquelas que tem sido adotadas historicamente nos sistemas formais de ensino.

1.4.3 Relação teoria e prática

É preciso reconhecer que as concepções de formação, assim como as formas de organização curricular apontadas incidem, de modo direto, em diferentes formas de articulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores. Para tratar dessa

relação busca-se, em BRZEZINSKI (1995, p. 52) o sentido etimológico que define ambos os termos:

Teoria é termo grego que significa originalmente a viagem de uma missão festiva aos lugares de sacrifício. Surge daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir. Prática, termo também derivado do grego, significa agir e principalmente “a ação inter-humana consciente”. As diferentes formas de se conceber a teoria e a prática vão determinando as organizações do currículo de formação de professores[...]

Essa ação inter-humana consciente, que não prescinde de uma reflexão metódica, de uma viagem às raízes e aos fundamentos daquilo que se constituiu como realidade tem suas origens no esforço e na busca de apreensão do mundo e da existência humana pelos gregos, durante o período clássico. COELHO (2004) afirma que, de um modo diferente do que é posto na atualidade, em que a teoria é tomada como explicativa e instrumentalizadora da prática, para os gregos essa relação se consubstanciava numa atividade de descoberta e de re-elaboração da realidade, portanto, do novo. Essa atitude, em que o cultivo da dúvida, do questionamento e da compreensão do real tinha:

[...] o propósito de ajudar a cidade e os homens a curarem seus males, pelo verdadeiro conhecimento das coisas do mundo físico e humano, da excelência e do vício, da justiça e da injustiça [...] aproximar filosofia da política, a teoria e a prática, para a criação da cidade e do homem excelentes e justos” (Coelho, 2004, p. 211).

Nesse sentido, tomar como ponto de partida a acepção grega para pensar a relação entre teoria e prática nos cursos que formam professores significa, reconhecer, que essa articulação não é realizada somente pela organização do currículo, mas, também, pela incorporação de uma atitude filosófica em relação aquilo que se apresenta. Significa ainda, tomar essa articulação como práxis do homem como ser social. Retomando GRUNDY (apud PACHECO, 1996, p.18), no currículo de cursos que formam professores “[...] a práxis assume o processo de fazedor de sentido, que reconhece o significado como uma construção social [...]”; portanto a práxis tem lugar no real e não no mundo hipotetizado ideal e ideologicamente.

O exame das propostas curriculares para os curso de formação de professores no Brasil apresentadas pela legislação oficial demonstra que, historicamente, a questão da relação entre teoria e prática foi tratada de forma dissociada e justaposta (BRZEZINSKI, 1995). Esse fato, demonstra que a concepção de teoria tomada como balizadora dessas propostas assentava-se sob a premissa de que os conhecimentos teóricos eram tomados como simples

organização sistemática e hierárquica de conceitos, ou como complemento da prática, sem a preocupação de buscar explicitar e compreender a realidade a partir do movimento que dava forma aos problemas educativos.

A análise dessa relação de hierarquia remete a plano mais abrangente, qual seja, a divisão social do trabalho nas sociedades de classes. Nestas, quem detêm o conhecimento teórico, de certo modo, possui um domínio hegemônico sobre aqueles que desempenham as atividades práticas, o que reforça a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Tomando como aporte teórico os estudos de FÁVERO (1981), BRZEZINSKI (1995), GATTI (1997) e COELHO (2004), pode-se identificar que a teoria e prática nos cursos de formação de professores são, na verdade, trabalhadas de modo dissociado, justaposto ou ainda integrado.

Num “*currículo marcado pela visão dicotômica*” (BRZEZINSKI, 1995), a teoria e a prática se mostram isoladas e sem articulação. Nessa perspectiva, o currículo pode ser organizado tanto por meio da ênfase no estudo da dimensão teórica, quanto da dimensão prática, dos fenômenos educacionais.

A ênfase na dimensão teórica, vincula-se a uma concepção de formação acadêmica, voltada para o estudo das disciplinas de cunho científico ou de formação geral. FÁVERO (1981), ao tratar do divórcio existente entre esses dois pólos da atividade humana, afirma que, a crise de aprofundamento teórico nos cursos de formação de professores tem se refletido negativamente na prática docente, uma vez que não “[...] contribui para que se dê mais seriedade no trato dos problemas educacionais” (FÁVERO, 1981, p. 16). Não obstante, assinala que uma fundamentação teórica sem consciência crítica pode desembocar em uma prática pedagógica reprodutora, ausente de reflexão, imitativa de modelos já estabelecidos e distanciada dos contextos na qual a atividade docente é realizada.

É um práxis de segunda mão e que não produz uma nova realidade; não produz uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente, ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança já produzida (FÁVERO, 1981, p. 16).

No Brasil, a adoção de uma concepção em que a teoria é tomada como ponto de partida e de chegada para a formação do professor pode ser identificada nos objetivos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, de cunho universalista e elitista, que “[...] visava ao desenvolvimento de altos estudos de caráter geral e ‘desinteressado’, portanto, não profissionalizante” (BRZEZINSKI, 1996, p. 38).

De modo semelhante, pensar uma prática sem um referencial teórico para o enfrentamento dos problemas do cotidiano educacional, não contribui para que o professor seja um agente de sua própria ação e reflexão. Isso se explica pelo fato de que a realidade está em constante movimento, sempre apresentando novos desafios, que exigem respostas concretas baseadas em explicações racionais e de cunho científico. Nessa perspectiva, a formação docente acaba sendo balizada pela “[...] lógica do executar, agir, e fazer” (BRZEZINSKI, 1995, p. 52).

Esse pragmatismo funcional, em que a marca distintiva assenta-se na carência de fundamentação teórica, consubstanciou-se no modelo instituído pelo padrão federal de universidade instituído no Dec. nº 1.190/1939. As experiências mal sucedidas⁵, desenvolvidas pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, contribuíram para que houvesse uma gradativa deteriorização dos cursos de pedagogia que lentamente foram sendo reduzidos a uma dimensão prática e metodológica, carente de abordagem teórica vinculada à pesquisa.

No “*currículo marcado pela visão justaposta ou associativa*” (BRZEZINSKI, 1995) a teoria e a prática se mostram isoladas e sem articulação, ocorrendo em momentos distintos. Na visão justaposta, o currículo se organiza por meio da oferta de disciplinas teóricas, nos primeiros anos ou períodos, seguido das disciplinas práticas que se apresentam somente no final do curso, com o objetivo de que o futuro docente aplique os conhecimentos teóricos adquiridos.

Permanece também, nessa visão, uma relação hierárquica entre teoria e prática, sendo a primeira imprescindível para que se possa inserir o aluno no campo prático. Para GATTI (1997) é comum entre os professores à adoção dessa concepção como referencial de formação, por acreditarem que o aluno depois de ter recebido uma consistente fundamentação teórica “[...] fará sua síntese e daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino, as aplicações pertinentes ao estabelecimento de relações necessárias” (GATTI, 1997, p. 55).

Sob esta visão, ainda encontra-se outra forma de relação entre teoria e prática, denominada de associativa. Nesta, a organização do currículo se realiza por meio de disciplinas teóricas que são oferecidas paralelamente às de conhecimentos práticos. Entretanto, a unidade entre elas não consegue ser efetivada, pois ambas são independentes e autônomas. De acordo FÁVERO (1981), na visão associativa há uma tentativa de fusão entre esses dois pólos e não de unidade.

⁵ A esse respeito ver BRZEZINSKI (1996).

Fundamentando-se em COELHO (2004) pode-se inferir que esse tipo de visão possa ser ingenuamente tomado como válida e, de fato integradora, nos cursos de formação de professores. Isso pode ocorrer, justificado pelo fato de que:

Freqüentemente a teoria é compreendida como um conjunto de idéias sobre o real, luz e guia da prática, sem o que esta não passaria de algo desordenado e caótico. A teoria surge, pois, como ordenamento, sistematização e hierarquização da experiência imediata, da prática, como modelo explicativo da realidade. Sem a prática, ela não passaria de idéias abstratas, sem sentido, perda de tempo, algo de quem não tem o que fazer. Por sua vez, a prática é imaginada como aplicação do que se aprendeu na teoria. Sendo ignorante, só restaria à prática deixar se guiar, iluminar pela teoria, realizar o que nesta está dito e previsto (Coelho, 2004, p. 222).

A pretensa unidade, expressa na visão associativa do currículo, afasta-se da concepção de formação que busca “[...] recuperar a importância da teoria, do pensamento que interroga, que pergunta o sentido e a gênese da prática, que cria conceitos, princípios e critérios essenciais para se pensar, para se avaliar os fatos, os acontecimentos e a realidade humana” (COELHO, 2004, p. 222).

Com isso, em um mesmo ano ou período são ministradas disciplinas científicas e práticas, partindo do pressuposto de que o aluno fará a integração necessária entre as teorias pedagógicas e as informações sobre a “estrutura do ensino” (GATTI, 1997). A integração curricular, nesse contexto, é realizada de modo precário e com pouca preocupação, por parte dos professores, em estabelecer relações dos assuntos que são abordados no semestre com as demais disciplinas e com a realidade da escola.

Apoiado nessa visão que o padrão federal de formação, instituído a partir de 1939, propôs a formação de professores. A formação geral seguida pela formação específica, como era prescrito no modelo “3+1” partia dessa concepção que, também, esteve presente nas indicações e nos pareceres elaborados por Valnir Chagar para o Curso de Pedagogia. É contra essa superficialidade, no âmbito da relação teoria e prática, que algumas instituições de ensino superior desenvolveram novas propostas para a formação de professores a partir da década de 1980. Todavia, embora seja pretendida a unidade, ainda permanece em algumas instituições e, para alguns professores, a dificuldade de superar a concepção justaposta.

Tomar a relação entre teoria e prática como indissociáveis, sem que ambas percam a sua especificidade frente à idéia de desenvolvimento de uma práxis, é a concepção que sustenta a “*visão do currículo como unidade*” (BRZEZINSKI, 1995). Nesta visão, a indissociabilidade não ocorre de forma mecânica e simplista, mas sim por meio de um

processo dialético em que se passa da prática a teoria e retorna-se novamente a prática, numa atitude crítico-reflexiva e em um movimento para a práxis.

Para FÁVERO (1981, p. 15) essa reflexão:

[...] se apresenta como uma qualidade necessária ao educador, não só por leva-lo a uma auto-crítica e torna-lo capaz de pôr em cheque e avaliar suas teorias e posicionamento, mas por exigir dele um assumir consciente e conseqüente de suas ações, numa postura de superação. Superação exige confronto – intenso, mas também concreto e real – das teorias e das vivências dessas teorias. Implica não só olhar a distância o passado. Mas uma volta ao passado, aprofundando-o e refletindo-o. Vista sob esse enfoque a superação revela-se como um movimento lógico e concreto e de fundamental importância para o educador.

Esta postura de superação, que se busca alcançar na formação do professor-educador, que se constrói apoiada numa relação “verdadeiramente” dialética entre teoria e prática, de acordo com COELHO (2004, p. 224) parte do pressuposto de que:

Não sendo na verdade diversas, mas diferentes, distinguindo-se em virtude de sua própria natureza, teoria e prática são inseparáveis uma da outra, como momentos do trabalho de compreensão e de criação da realidade. A prática, ao criar o real, o novo, exige que a teoria o pense, pois como novo ele é o ainda não pensado e precisa ser interrogado e compreendido. A teoria, por sua vez, ao pensar o real, ao compreendê-lo e recriá-lo, exige que a prática não se contente com o já feito, mas o supere, produzindo o novo.

Isso exige, que os responsáveis pela formação de professores, assumam uma postura metodológica voltada para uma “atitude crítica, reflexiva e filosófica” (COELHO, 2004), que reconheça na prática social humana a origem de qualquer teoria, e identifiquem nela os pressupostos teóricos que a regem. Nesse sentido, a teoria toma corpo assumindo uma dimensão de fato integradora e formadora de um profissional capaz de pensar a prática social como fundamento para a prática educativa.

Conforme GATTI (1997), para que essa perspectiva de formação se concretize, uma das alternativas viáveis seria o delineamento de “projetos de ação” institucionais que busquem, por meio da construção coletiva o desenvolvimento de trabalhos integrados. Nessa visão, pode-se afirmar que o eixo teoria-prática perpassa todas as disciplinas do currículo desde o início da formação, contrapondo-se a lógica de se estabelecer uma unidade entre esses pólos somente nas disciplinas de estágio curricular. “Esta postura, possibilita ao futuro professor compreender as relações entre o que, como e para que ensinar, durante toda a sua formação” (BRZEZINSKI, 1995, p. 53-54).

Julga-se, que a concretização dessa unidade, fundamentada nos pressupostos aqui apresentados, consistiria no alcance da proposta defendida pela ANFOPE que se volta para uma política de formação global do educador, por meio de um trabalho interdisciplinar assentado no princípio do compromisso social, da qualidade de ensino oferecido às camadas populares, bem como no engajamento para que haja, de fato, a democratização da escola e o acesso ao conhecimento.

1.4.4 Avaliação curricular

Entende-se, que um dos elementos mais importantes do processo de desenvolvimento e reformulação de um currículo é o da avaliação. É por meio deste, que se obtêm informações acerca da sua exequibilidade frente ao que é proposto enquanto concepção de formação, o que se realiza no campo prático, e aquilo que se produz em termos de conhecimentos adquiridos pelos futuros professores. Esse processo, conforme PACHECO (1996), se constrói numa unidade e num movimento composto por três etapas: a) a avaliação inicial em que se verificam as finalidades, os objetivos e as necessidades; b) avaliação de processo, na qual se consideram as variáveis referentes aos contextos político-administrativo, de gestão e de realização que interferem no processo, e; c) a avaliação de resultados em que se analisa aquilo que se atingiu nas etapas do projeto curricular.

Ao tratar dessa temática, RODRIGUES (1999), identifica quatro finalidades que, de modo geral, subjazem à prática avaliativa.

- o *controle*, que corresponde à verificação dos desvios ou da coerência entre o planejado e o realizado. A avaliação ultrapassa o controle, à medida que adota uma postura reflexiva sobre o sistema de referências;
- o *recolhimento de informações* que não são levantadas de forma aleatória, mas de maneira sistemática e organizada a partir de objetivos previamente estabelecidos;
- a *medida*, que tem como função a atribuição de um juízo às modalidades de variáveis e a capacidade de fazer corresponder um número a cada variável. Busca identificar diferenças entre início e fim, objetivos e resultados, por meio da atribuição de um número (juízo de valor) as variáveis, ou a suas modalidades.
- a *investigação* avaliativa. Explicação dos resultados observados e não a avaliação daquilo que é investigado. Consistiria na explicação dos resultados e não na sua avaliação propriamente dita.

Quanto a essa última finalidade, RODRIGUES (1999), defende um processo investigativo em detrimento de um processo avaliativo propriamente dito. Isso porque, na primeira o pesquisador utiliza-se de um referencial teórico explicativo e, no segundo, de um referencial normativo e axiológico. Defende também a natureza dos objetivos postos pela investigação científica que incidem no seu valor de verdade. Na avaliação, diferentemente de um trabalho investigativo os objetivos voltam-se apenas para os valores de utilidade.

Não obstante, de acordo com GARCÍA (1999), a avaliação dos programas de formação inicial de professores ainda se constitui em uma prática pouco habitual. O que ocorre, usualmente, é que os programas de formação docente avaliam no início e no final dos cursos apenas alguns elementos do processo de formação – geralmente as práticas de ensino. Nesse sentido, afirma que se há alguma “[...] lacuna na avaliação da formação de professores, esta diz respeito ao próprio processo de formação” (GARCIA, 1996, p. 106).

Um dos fatores que incidem sobre essa realidade provém da escassez de estudos que subsidiem essa prática, bem como o modo em que a avaliação dos currículos e programas foram sendo desenvolvidos. Historicamente, essa avaliação ocorreu mais no plano externo, para a definição de políticas educacionais, do que interno às instituições (PACHECO, 1996). Internamente, a avaliação esteve reduzida apenas a verificação do rendimento expresso pelos resultados ou notas dos alunos nas atividades desenvolvidas, sem a preocupação e o propósito de investigar os fatores que contribuíam com o baixo rendimento ou a pertinência do currículo frente a necessidade dos alunos.

Ao tratar dessa problemática, no âmbito da avaliação curricular, SACRISTÁN (2000, p. 316) indica que:

É difícil que o currículo que não se avalia ou que o faz somente através da avaliação dos professores entre numa dinâmica de aperfeiçoamento constante. Sem informação sobre o funcionamento qualitativo do sistema escolar e curricular, os programas de inovação ou reformas podem ficar na expressão de um puro voluntarismo ou em submissão a iniciativas que poderiam não responder a necessidades reais do sistema escolar, dos alunos e dos professores.

Além disso, não fornece indicadores para que se reflita sobre a sua validade em meio às demandas apresentadas pelos grupos que dele fazem uso, bem como não oferece informações suficientes para que a comunidade escolar, possa participar de sua discussão e contribuir para a realização dos ajustes necessários a sua melhoria.

Ao refletir sobre esse contexto, pode-se inferir que um dos fatores que contribuem com essa realidade é a constituição desse campo de investigação, ainda recente nos meios

educacionais. A avaliação curricular, conforme RODRIGUES (1999), se expandiu e se desenvolveu no campo metodológico a partir da transposição de práticas e conceitos produzidos por outras áreas. Nesse contexto, defende a elaboração de um estatuto epistemológico da avaliação educacional assentado na própria prática educativa, para que se rompa com a dicotomia existente entre a teoria e prática nesse campo.

Sobre a forma como a avaliação do currículo vem sendo conduzida, a partir das práticas desenvolvidas, pode-se identificar a existência de duas abordagens: “empírico-racionalista” e “normativo-naturalista” (RODRIGUES, 1999). O primeiro que corresponde ao “paradigma quantitativo” e o segundo ao “paradigma qualitativo” (PACHECO, 1996). Estes, geralmente são tomados como referencial para a elaboração de propostas e de instrumentos a serem aplicados.

A abordagem empírico-racionalista parte da concepção de que à semelhança do mundo natural e físico (ciências naturais), o mundo social (ciências humanas) é passível de ser controlado e manipulado. Nesse contexto, RODRIGUES (1999), critica a idéia de que avaliação seja reduzida a um processo de controle de variáveis a fim de que se comprove a sua objetividade e validade interna, independente da situação, interesses e valores do investigador.

Já a abordagem normativo-naturalista, ao contrário da primeira, parte do pressuposto de que o mundo social apresenta-se de modo coerente e organizado e não pela justaposição de partes que formam o todo. Sendo assim, são considerados os valores, crenças, idéias, e convenções sociais que integram uma dinâmica de natureza subjetiva, que exige a compreensão e interpretação do ponto de vista dos envolvidos nessa realidade.

Nesse contexto a investigação, diferentemente da abordagem empírico-racionalista é infiltrada, pelo conflito, já que não é neutra e nem isenta de valores. De acordo com RODRIGUES (1999), estes valores devem estar na base dos questionamentos e da análise empreendida pelo pesquisador. Mediante essas premissas priorizam-se todas as etapas de desenvolvimento do currículo, por meio de instrumentos variados tais como: análise de matrizes curriculares e materiais didáticos utilizados, forma como se promove à integração entre teoria e prática, expectativa de alunos e professores frente ao que é proposto, o modo como ocorrem as relações no interior da instituição, dentre outros.

ZEICHNER (apud GARCÍA, 1999) propõe também uma avaliação da qualidade dos programas mediante dois critérios: o da qualidade profissional e o da qualidade acadêmica. A qualidade profissional, diz respeito à forma como a relação entre teoria e prática se consubstancia nos programas de formação (assunto já discutido nesta investigação). Diz

respeito à análise dos temas abordados e a sua pertinência frente aos contextos e situações a serem enfrentadas.

Já a qualidade acadêmica, volta-se para o modo como os futuros professores adquirem os conhecimentos necessários ao exercício da docência. Diante disso, são analisadas três dimensões:

a) se o conhecimento se apresenta como já dado, codificado, transmissível, ou como algo em desenvolvimento e provisório; *b)* se os professores em formação são tratados como vasos vazios nos quais o conhecimento é depositado, ou como indivíduos que podem e devem construir por eles próprios o conhecimento; e *c)* se o ensino se desenvolve através da transmissão de conhecimentos ou através da discussão sobre a matéria [grifo do autor]. (Garcia, 1999, p. 107)

O que se pode observar, é que no critério da qualidade acadêmica o nível do discurso é tomado como elemento central, uma vez que se refere ao estímulo da capacidade de pensamento autônomo nos futuros professores. Entende-se que essa categoria é relevante, pois incide sobre uma avaliação do professor e as concepções tomadas por este, quanto à forma de produção do conhecimento. Num quadro marcado atualmente pela proliferação de cursos brasileiros que formam professores – abertos indiscriminadamente – sem investimento em pesquisa e extensão, entende-se, que investigar como o conhecimento é trabalhado em sala de aula constitui-se em algo de extrema importância.

De posse dessas informações, pode-se afirmar que um modelo de avaliação curricular que contribua com o desenvolvimento de um “currículo coerente” (BEANE; 2000) deve adotar os seguintes princípios: *a)* centrar-se em todas as etapas e níveis do processo; assumir uma postura investigativa calcada em um referencial teórico explicativo; buscar uma fundamentação na própria prática educativa; voltar se para uma abordagem normativo-naturalista, e; orientar-se por critérios de qualidade profissional e acadêmica.

A amplitude do campo curricular não se esgota no conjunto das categorias apresentadas neste capítulo, que teve o propósito de apresentar um quadro de referência teórica para as questões sobre a formação de professores numa perspectiva curricular, a serem tratadas nos capítulos seguintes. Como se pode observar são inúmeros os referenciais de análise e a abrangência desse campo. Conhecida às categorias iniciais: concepções de formação, organização curricular, relação teoria e prática, e, avaliação curricular, questiona-se o seguinte: Como esses aspectos foram se colocando, historicamente, nos diferentes

paradigmas de formação de professores e, especificamente do Pedagogo, durante a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil? Essas questões, tentar-se-á analisar no próximo capítulo.

Capítulo 2

PANORAMA DA EVOLUÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A questão da formação do pedagogo se constitui como um desafio para o campo educacional desde as origens do Curso de Pedagogia. Este, criado por meio do decreto que reorganiza a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, durante toda a sua trajetória tem mostrado uma indefinição sobre a identidade do pedagogo, além de uma certa imprecisão sobre o campo de atuação desse profissional. Disto decorre, em grande parte, os desencontros presentes na legislação oficial apresentada pelo Estado, a fim de regulamentar as funções a serem desenvolvidas pelo pedagogo, bem como a prescrição dos modelos de formação adequado ao seu ofício.

As discussões relativas ao Curso de Pedagogia estiveram vinculadas ao debate sobre a formação de professores em nível superior. Nesse sentido, cabe lembrar que a preocupação com a formação de professores na história da educação brasileira é algo recente, pois o exame da literatura de que trata o assunto, revela que no decorrer de quatro séculos e meio – início da implantação da estrutura educacional jesuítica em 1549 até os dias atuais – encontra-se apenas um século, aproximadamente, de discussões e de medidas concretas a essa finalidade.

Diante desse quadro, constata-se que a preocupação com a educação, bem como com a qualidade da formação de professores, intencionalmente, não foi assumida como política pública⁶. Assim sendo, hoje a educação é submetida aos interesses do projeto hegemônico ditado pelas elites. Esse fato, inevitavelmente, reflete-se na atualidade ao se proceder a análise

⁶ No presente estudo, utiliza-se como referencial para a definição do termo políticas públicas, a acepção de AZEVEDO (2005, p. 5) que as toma como “a materialidade da intervenção do Estado”, ou o “Estado em ação”. Completa-se esse entendimento com os pressupostos apresentados por HOFLING (2001, p. 31) ao tratá-las como “as políticas de responsabilidade do Estado – quanto a implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.”

da definição das políticas em curso para a formação do pedagogo. Para BRZEZINSKI (1996, p. 17), abordar essa temática requer:

o exame circunstanciado dos momentos históricos que surgem as diferentes formas de estruturação de escolas e de currículos formadores dos profissionais da educação. Isso, por sua vez, remete o investigador a história da educação brasileira, e, com limites, à história do homem.

Continua a autora, afirmando que o estudo do sobre a formação de professores e conseqüentemente, do Curso de Pedagogia⁷, deve considerar a “[...] realidade cultural brasileira na sua totalidade, como parte de um processo, e, em sua historicidade, como uma problemática geral e abrangente” (BRZEZINSKI, 1996, p. 17-18).

No Brasil o interesse pela formação de professores começa a ocorrer somente após a década de 1930, diante da necessidade de modernização econômica do país. A primeira iniciativa oficial para a elevação da formação de professores em nível superior, encontra-se nos decretos nº 19.851/1931 e 19.852/1931, denominados de “Estatuto das Universidades Brasileiras” e “Organização da Universidade do Rio de Janeiro”. Estes, faziam parte de um conjunto de medidas adotadas pelo Governo⁸ Provisório de Vargas, que objetivava a formulação de uma política educacional para o país que constituía-se mais como uma prioridade.

Verifica-se isso, mediante o fato de que apesar de ter sido prevista pelo Decreto 19.851/1931, a formação de professores não chegou a ser estabelecida na Universidade do Rio de Janeiro – instituição que segundo a legislação deveria servir como modelo para as futuras universidades a serem criadas. Entretanto, a iniciativa de se regulamentar esse campo foi importante, já que serviu como parâmetro para a criação da Universidade de São Paulo - USP (1934)⁹ e da Universidade do Distrito Federal - UDF (1935). São nessas universidades, com filosofias distintas, que foram oferecidos os primeiros cursos de formação para o magistério em nível superior no país. Experiências que refletiram, grosso modo, na estruturação do Curso de Pedagogia em 1939.

⁷ O desenvolvimento e a evolução do curso serão tratados com base nos estudos de BRZEZINSKI (1996) e SILVA (2001).

⁸ Governo, aqui é entendido como o “conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado Governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HOFLING, 2001, p.31).

⁹ De acordo com Casemiro dos Reis Filho, a intenção de implantar um curso superior para formação de professores em São Paulo aparece no Regulamento da Escola Normal aprovado em 9 de outubro de 1896, que deveria se destinar à formação de professores de ensino secundário. Essa proposta caiu no esquecimento por ser dispensável na época. (1981, p. 141)

No Brasil, o Curso de Pedagogia ainda é recente, já que tem menos de um século. Sua criação, considerando o Decreto Lei nº 1.190/1939, revela que o curso nasce sob o signo de uma certa indefinição. Nesse decreto, instituiu o chamado “padrão federal” de formação de professores que, desde o seu início, demonstrou incongruente com as finalidades pré-estabelecidas, já que a legislação determinava que seriam, nesse curso, formados os profissionais destinados a preencher os quadros técnicos do Ministério da Educação (Art. 51).

Outro aspecto que demonstrou essa incompatibilidade, abrangia o elenco das disciplinas, prescritas para a formação do pedagogo, que não contribuía para a construção de uma identidade voltada para a docência. O que se pode verificar é que, a proposta curricular desse curso, prioritariamente, direcionou-se para a formação de um bacharel – técnico em educação –, sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse profissional.

Isso decorre da multifuncionalidade proposta para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (formar o bacharelado e o licenciado) que se estendia também ao Curso de Pedagogia. Nesse contexto, a estrutura curricular proposta para atender a essa formação estabelecia, claramente, uma dicotomia entre teoria e prática que formava o bacharel nos três primeiros anos e, logo depois, adicionava-se o curso de didática que habilitaria o licenciado.

Esse modelo de formação que lentamente foi se estruturando como proposta de formação de professores no país, com algumas modificações até os dias atuais, ficou conhecido popularmente como modelo “3 + 1”. Para BRZEZINSKI (1996, p. 41):

[...] essa proposta de faculdade foi uma experiência mal sucedida, que de um empreendimento complexo passou por uma degradação progressiva, sendo reduzida a uma inexpressiva escola superior isolada e especializada em formar professores secundários e normalistas. Enfim, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve seu destino atrelado ao padrão federal de universidade e acabou por estigmatizar a formação de professores pelo seu caráter utilitário e prático. De um modo geral, essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e instituídos apenas para “formar” profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples.

Alguns ajustes foram empreendidos após a instituição do Decreto 1.190/1939 sem, contudo, demonstrar resultados satisfatórios. Um exemplo disso é o Decreto nº 3.454/1941, que em seu único artigo, proibia a realização simultânea do curso de didática junto aos demais cursos de bacharelado instituídos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sendo assim, a justaposição entre as disciplinas específicas e as pedagógicas nos cursos de formação de professores era reafirmada pela legislação oficial.

Já o Decreto nº 9.092/1946 na tentativa de modificar essa estrutura, acabou contribuindo para a legitimação do modelo “3 + 1”, uma vez que, além de prescrever que a matrícula nas cadeiras¹⁰ do curso de didática deveria ocorrer apenas no 4º ano, determinava a obrigatoriedade do ingresso no curso de psicologia aplicada à educação (Art. 4º, §1º), para a obtenção do diploma de licenciado.

Apesar das transformações que foram se processando, durante as décadas de 1940 e 1950, no cenário sócio-político e econômico brasileiro, que apresentavam para o campo educacional novas exigências, a estrutura e as práticas de formação de professores permaneceram inalteradas até a década de 1960. A aprovação da Lei nº 4.024/1961, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não trouxe mudanças substanciais para o Curso de Pedagogia, já que este, frente aos problemas apresentados, não se reestruturou.

Nesse contexto, as faculdades de educação continuaram com o modelo de formação “3+1”, caracterizado por uma formação precária e carente de fundamentação teórica adequada para o exercício do magistério. Somadas à precariedade de formação, a LDB nº 4.024/1961, oficializava uma política de desqualificação docente ao determinar que para o exercício do magistério seria necessário somente o registro em órgão competente, concedido mediante exames de suficiência (Art. 61).

Diante desse quadro, durante a década de 1960, um conjunto de Pareceres e indicações são elaborados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), tendo em vista, a tentativa de promover as mudanças necessárias a solução daqueles problemas, bem como para o atendimento às exigências apresentadas pelo cenário sócio-político e econômico da época. Pode-se afirmar, que a partir da instituição desses documentos legais inicia-se uma segunda fase na história do Curso de Pedagogia. Fase essa, denominada por SILVA (2003) de período das indicações, em que a identidade desse curso é projetada pelo Estado, a fim de atender os interesses do capitalismo monopolista que se solidificava com intensidade no país.

2.1 Em busca de uma identidade para o Curso de Pedagogia: as propostas de formação de Especialistas

A indefinição acerca da identidade do Curso de Pedagogia, bem como do campo específico de atuação do pedagogo, fez com que essas discussões fossem retomadas no início da década de 1960. A necessidade de regulamentação dos currículos mínimos dos cursos

¹⁰ Nomenclatura própria da época, atualmente usa-se a expressão disciplina.

pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, após a homologação da Lei nº 4.024/1961, impulsionou a retomada do assunto, via pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação, sob a influência do professor Valnir Chagas. Nessa ocasião, o Conselho Federal por meio do Parecer 251/1962, busca, apoiando-se na controvérsia existente entre àqueles que propunham sua extinção e dos que se posicionavam acerca de sua continuidade, regulamentar o currículo mínimo para o bacharelado do Curso de Pedagogia.

De acordo com o referido Parecer, o currículo mínimo seria, agora composto, por cinco matérias básicas – Psicologia da Educação, Sociologia (geral e da educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar – a serem adotadas em todo o território nacional, e, mais duas matérias de caracterização – Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Áudio-visuais de educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução a Orientação Educacional –, a serem escolhidas pelas instituições de ensino, conforme o tipo de profissional a ser formado.

A regulamentação para a licenciatura em Pedagogia, que formava o professor para a Escola Normal, foi apresentada, posteriormente, logo depois pelo Parecer nº 292/1962. Nela, incorporavam-se as sete matérias elencadas para o currículo do bacharelado e acrescentava-se a disciplina de “Prática de Ensino”. Diante disso, verifica-se que a concepção de formação apresentada pelos respectivos Pareceres assentava-se na “orientação acadêmica” (LISTON e ZEICHNER, 1997), uma vez que o rol das disciplinas apresentadas pelo Parecer nº 251/1962 – tomadas como “a base de qualquer modalidade de formação pedagógica” (CFE, 1962, p. 62) – caracterizam-se por uma abordagem dos conhecimentos relativos à educação, de forma mais intelectualizada do que prática. Além disso, nota-se que o currículo proposto para a licenciatura em Pedagogia, mesmo que direcionado para o magistério na escola normal, apresentava uma “escassa, incompleta e breve formação pedagógica” (GARCIA, 1999, p. 34) para o enfrentamento dos problemas relativos ao cotidiano das instituições escolares.

No que concerne a dicotomização do Curso em bacharelado e licenciatura, de acordo com Valnir Chagas, a instituição dessas duas modalidades não promoveria a ruptura entre teoria e prática como vinha ocorrendo até então. O citado Parecer, na tentativa de superar o esquema “3+1” de formação, orientava que as licenciaturas deveriam ser cursadas concomitantemente ao bacharelado, o que demonstra uma visão associativa de articulação entre teoria e prática, já que mesmo havendo a simultaneidade pretendida, isso não implicava numa integração entre esses dois pólos.

BRZEZINSKI (1996. p. 57), ao analisar esse Parecer, afirma que:

[...] a organização curricular indicada provocaria a separação entre conteúdo e método. Seria impossível ocorrerem momentos de concomitância, se as disciplinas de didática e prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de pedagogia. Então, por “um passe de mágica”, com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado.

Apesar de Valnir Chagas, por meio dessa proposta, ensejar uma configuração associativa, o modo como as disciplinas eram dispostas, indicava que a separação entre teoria e prática seria inevitável. Quanto aos demais aspectos, é interessante observar que a própria estrutura curricular apresentada pelo referido Parecer demonstra uma organização curricular segmentada, na qual as disciplinas aparecem de forma estanque e fragmentada.

Situando essa questão na atualidade, a Resolução nº 02/2001, na tentativa de promover a integração entre teoria e prática, um dos desafios mais prementes para formação de professores, determina que o Estágio Supervisionado se inicie na metade do curso, enquanto as práticas educativas iniciam-se no primeiro período. Embora essa medida seja considerada um avanço, para que se integre cada vez mais a teoria e a prática, isso não implica que a mesma venha ocorrer. Entende-se que a teoria não pode ser vista como um conjunto de regras e normas com objetivo de orientar a prática ou de constatar o que ocorre nas relações que se desenvolvem no interior da escola e, com essa Resolução, é suscetível de acontecer. A unidade que se busca na formação do professor, não se resolve por meio de um arranjo no currículo via legislação, mas deve, por parte dos agentes e instituições formadoras, “assentar-se na premissa de que a prática se afirma tanto na atividade subjetiva desenvolvida pela consciência do coletivo dos sujeitos históricos quanto pelo processo objetivo e material comprovado por estes sujeitos” (BRZEZINSKI, 1995, p. 53).

Do mesmo modo que o Parecer 251/1962 não conseguiu oferecer respostas aos problemas referentes à superação do modelo “3+1” no currículo do Curso de Pedagogia, a questão da identidade do pedagogo permaneceu indefinida, pois as funções a serem assumidas por esse profissional não foram tratadas. Somados a isso, no documento, o pedagogo em alguns momentos é chamado de “profissional destinado às funções não docentes” e, em outros, “de administradores” e “demais especialistas da educação” sem, contudo, definir a sua identidade ou o seu campo de atuação. Esse fato, contribuiu para o descontentamento dos estudantes paulistas, descontentamento este registrado nos documentos finais dos encontros promovidos pela categoria nas décadas de 1960 - 1970, reclamando uma solução para a questão (SILVA, 2001). Alegavam os estudantes que os egressos do Curso de Pedagogia

encontravam dificuldades de inserção profissional, uma vez que não existia uma definição no mundo do trabalho.

Os conflitos presentes no campo político e econômico, no início da década de 1960, bem como os movimentos promovidos pela sociedade civil organizada, conduziram o país a um clima de instabilidade política e social. Os grupos hegemônicos, aliados a setores conservadores da sociedade, como os militares, a Igreja, a burguesia nacionalista, intelectuais e uma parcela significativa da classe média temendo o avanço dos ideais socialistas, evidenciado pelas iniciativas populares, começaram a compartilhar das posições dos setores conservadores.

A crise econômica que se intensificava, o crescente aumento da inflação e do desemprego, somados ao estilo populista de João Goulart levaram-no, de acordo com RIBEIRO (1981), a optar pela mudança na orientação econômica, adotando o nacional-desenvolvimentismo. Nesse sentido era necessário que se fizessem ajustes como: a) reforçar a função do Estado; b) intervir drasticamente na esfera rural e agrícola e; c) reaproximar os interesses da burguesia nacional com os do proletariado. Este último, foi demonstrado a população pelo Presidente em um comício no Rio de Janeiro em que anunciou, em seu discurso, as reformas de base que pretendia promover. Inevitavelmente a opção do governo conduziu o país ao Golpe de Estado, promovido pelos militares em 1964, que assim como os grupos hegemônicos “[...] acreditavam na conveniência da opção inversa, ou seja, na compatibilização, mantendo-se a orientação econômica (com base no capital externo) e mudando-se a política (abandono do nacional desenvolvimento em benefício de um modelo ‘associado’).” (RIBEIRO, 1981, p. 142)

Os fatos que marcaram a ruptura com o modelo desenvolvimentista e a assunção do modelo associado repercutiram, de modo direto, no campo educacional. Apesar das perseguições e cassações, sofridas por políticos, estudantes, professores e intelectuais ligados aos movimentos populares, os primeiros anos do novo regime caracterizaram-se pela oposição manifesta de parcela significativa das entidades e movimentos ligados a essas categorias contra as ações empreendidas pelos militares. No que concerne ao ensino superior, o descontentamento da sociedade frente à crise dos excedentes na universidade crescia, bem como as críticas dirigidas à sua estrutura organizacional que não correspondia a realidade econômica e social do país.

Durante o governo militar, foram firmados diversos acordos de cooperação técnica e financeira entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) para formulação de uma política educacional, que abrangesse todos os

níveis de ensino. O propósito destes acordos era o de atrelar o modelo educacional ao modelo econômico adotado, desarticular e conter as manifestações estudantis e resolver a crise dos excedentes no ensino superior. Em face de tais necessidades é constituído, em 1968, um Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) para elaborar uma política para esse nível de ensino. O tripé ideológico de sustentação da política a ser adotada tinha como pressupostos a teoria do capital humano, a ideologia da segurança nacional e os valores pregados pelas correntes do pensamento cristão conservador.

A Reforma Universitária, expressa na Lei nº 5.540/1968, foi elaborada pelo GTRU sob inspiração do Relatório Atcon¹¹, com o propósito de modernizar a estrutura universitária, uma vez que, desde a década de 1940, esse assunto já vinha sendo discutido. Apesar do resultado final do GTRU convergir para a consolidação dos objetivos propostos pelo regime militar, não se pode negar que “[...] a reforma assimilou certas demandas e reivindicações oriundas do movimento estudantil e de parcela do professorado” (GERMANO, 1994, p. 145).

A Lei nº 5.540/1968 apresentou mudanças substanciais, no que concerne a formação de professores em nível superior, ao propor a formação de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, para atuar no âmbito das instituições escolares (Art. 30). Com isso, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve que ser reestruturada, ocasião em que foram criados os institutos de conteúdos específicos e a Faculdade de Educação. Esta, em sua estrutura, teria como função à formação de professores em nível de graduação, pesquisadores e especialistas na pós-graduação, além da formação continuada de professores denominada de capacitação supletiva.

Frente aos problemas apresentados ao Curso de Pedagogia, insolúveis face ao Parecer nº 251/1962, e aproveitando-se do fortalecimento do Conselho Federal de Educação consubstanciado pela Lei nº 5.540/1968, Valnir Chagas diante da oportunidade de corrigir tais distorções, aduz novo parecer, agora por ocasião da necessidade de regulamentar a nova estrutura curricular do Curso de Pedagogia. Desse modo, com o intuito de promover tais adequações o Parecer nº 252/1969 e a Resolução nº 2/1969, elaborados por este conselheiro, estabeleceram as regras para a formação de professores de 2º grau – nova denominação do Ensino Médio pós Lei nº 5.692/1971 – e das disciplinas gerais e específicas para a formação de especialistas.

¹¹ O relatório se constituía em um estudo elaborado por Rudolph Atcon, assessor norte-americano a serviço do MEC, com o objetivo de subsidiar a Reforma Universitária. Conforme GERMANO (1994) suas conclusões recomendavam o disciplinamento da vida acadêmica, a criação de mecanismos para coibir os protestos de estudantes, racionalizar a universidade nos moldes empresariais.

De acordo com Chagas, a nova organização curricular projetada para o Curso de Pedagogia tinha, como uma de suas principais finalidades, a definição das questões abertas pela reforma universitária, questões estas passíveis de serem regulamentadas. As cinco habilitações propostas inicialmente pela Lei nº 5.540 para serem oferecidas no curso de graduação desdobraram-se em oito, sendo cinco oferecidas na modalidade de licenciatura plena: Orientação Educacional; Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Além das já citadas, previu-se mais três para serem oferecidas em cursos de licenciatura curta, são elas: Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau; Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau, e; Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau.

Observa-se que o Curso de Pedagogia foi fragmentado em habilitações, relegando-se, a segundo plano, a formação do professor. Conseqüentemente, a questão da indefinição acerca das disciplinas pedagógicas e atuação do pedagogo foi acirrada, visto que a docência deixou de ser base fundamental de formação. SILVA (2001) assevera que aparentemente essa questão da identidade do Curso parecia ter sido resolvida. Entretanto, o que ocorreu foi uma situação inversa àquela trazida pelo Parecer nº 251/1962 – que apresentava um currículo de cunho generalista –, uma vez que a formação do pedagogo era “[...] inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta.” (SILVA, 2001, p. 54)

Essa posição também é compartilhada por BRZEZINSKI (1996), ao analisar os reflexos dessa mudança no Curso de Pedagogia. De acordo com a autora, isso contribuiu com a fragmentação da sua formação, agravando ainda mais a questão da sua identidade. Essa nova organização gerou, ainda, inúmeros conflitos no interior da escola entre especialistas e professores, pois, além de uma desintegração do trabalho pedagógico, foi conferido aos especialistas, mesmo sem ter recebido formação pedagógica adequada, uma posição superior à dos professores na hierarquia escolar. Essa posição, foi reforçada ainda, pela “própria regulamentação da carreira do magistério que, por injunções corporativas, concedeu aos especialistas da educação diversas unidades da Federação uma remuneração mais elevada do que a do professor, pela mesma jornada de trabalho” (BRZEZINSKI, 1996, p. 77).

Além dessas questões, o conjunto de pareceres e regulamentações que vão sendo apresentados, em fins da década de 1960 e início da década de 1970, expressa a concepção política de educação adotada pelo regime militar, que se voltava prioritariamente para a formação para o trabalho. Com isso, torna-se nítido a submissão do ensino superior à

formação profissional balizada pela teoria do capital humano. FRIGOTTO (1999) afirma que nessa perspectiva, é necessário que se redima todo o sistema educacional de sua ‘ineficiência’. Esse pressuposto, por sua vez, encontra no tecnicismo a metodologia ou a tecnologia adequada para que o processo educacional se constitua como um investimento. Nesse contexto, a educação se reduz a um importante fator de produção, o que explica, grosso modo, a relevância da formação de especialistas para atuar no interior das escolas de 1º e 2º graus e a pouca importância atribuída a formação de professores no Curso de Pedagogia.

Outra mudança trazida pelo Parecer nº 252/1969 foi à eliminação da dicotomia da Pedagogia entre licenciatura e bacharelado, uma vez que todas as habilitações agora previstas supunham um só diploma – o de licenciado. Pode-se afirmar que essa extinção do bacharelado é considerada como positiva, embora essa não tenha sido a intenção inicial do seu relator, uma vez que o plenário do CFE, acolhendo a emenda do Conselheiro D. Luciano Duarte fixou, por maioria dos votos, a mudança do título de bacharel para o de licenciado.

O referido parecer, mantinha para o Curso de Pedagogia a mesma estrutura curricular do núcleo comum prescrita pelo Parecer nº 251/1962. Nesse sentido as disciplinas: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Filosofia da Educação permaneceram no currículo sendo apresentada, como única alteração, o acréscimo da disciplina de Didática, sob a justificativa de possibilitar aos especialistas, lecionarem as disciplinas de sua área de habilitação na Escola Normal. Desse modo, a parte comum do currículo do Curso de Pedagogia passava então a corresponder cinco disciplinas que, segundo seu autor, eram consideradas “matérias básicas à formação de qualquer profissional na área”. Além das matérias constantes do núcleo comum, o Parecer nº 252/1969 indica com precisão o conjunto de disciplinas a serem ministradas, na parte diversificada¹², constante de onze matérias, que se desdobravam em dezessete, a fim de permitir as combinações necessárias para o preparo de especialistas na graduação.

A análise dessa nova estrutura curricular aponta uma divisão no percurso formativo do currículo desse Curso em duas partes distintas e independentes e, por vezes, contraditórias. De um lado um “movimento academicista” voltado para uma abordagem enciclopédica dos fundamentos da educação (GARCIA, 1999) e, de outro, as habilitações específicas de

¹² As disciplinas propostas para a parte diversificada, de acordo com o parecer nº 252/1969, eram: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, Princípios e Métodos de Orientação educacional, Princípios e Métodos de Administração Escolar, Administração da Escola de 1º Grau, Princípios de Métodos de Supervisão Escolar, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar, Inspeção da Escola de 1º Grau, Estatística Aplicada a Educação, Legislação do Ensino, Orientação Educacional, Medidas Educacionais, Currículos e Programas, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino na escola de 1º Grau (Estágio).

natureza tecnicista, assentada num “paradigma de formação tradicional” (LISTON e ZEICHNER, 1997) centrada na aquisição de habilidades necessárias a prática profissional. Para SILVA (2001, p. 43):

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 em sua formação. Explico. As tendências que orientam a estrutura curricular do curso de pedagogia representam extremos opostos no modo de abordar “a educação”: há os que se centram em cada um de seus fundamentos ao aborda-la e os que se fixam em seus processos, tarefas, recursos e técnicas... Isso tudo significa que, para a formação do pedagogo, único profissional considerado educador e, ao mesmo tempo especialista em educação pelos nossos legisladores, não se garantiu a possibilidade de que ele compreenda a educação brasileira.

Acresce-se a esta situação ainda, a fragmentação interna entre as disciplinas para a formação do pedagogo apresentada pelo Parecer nº 251/1962. Com isso, constata-se que o autor do Parecer nº 252/1969, na tentativa de atenuar os problemas que até então vinham se apresentando para a formação do pedagogo, acabou por contribuir com o agravamento de problemas existentes nas regulamentações anteriores.

No que concerne a relação entre teoria e prática de formação, o Parecer nº 252/1969 não tratou dessa questão de modo preciso e com o devido cuidado requerido. Ao se referir à prática, apresenta apenas a exigência do Estágio nas áreas correspondentes às habilitações em Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar, acrescido de experiência no magistério. A duração e a época, entretanto, do Estágio Supervisionado da Pedagogia não foram estabelecidas neste documento, o que gerou a necessidade de retomada dessa questão pelo CFE, em 1972, por meio do Parecer nº 867, que definia seis meses de experiência de magistério para as todas habilitações, excetuando-se a formação do especialista em Orientação Educacional que exigia um ano.

Essa exigência, de acordo com BRZEZINSKI (1996), tornou-se inviável para os alunos do Curso de Pedagogia, pois tal medida era aplicável somente aos diplomados de outras licenciaturas que retornavam a universidade para cursar uma das habilitações, aos professores que eram egressos da Escola Normal ou, ainda, aos professores leigos que passavam a freqüentar a universidade. Nesse contexto:

[...] aos poucos as instituições foram ajustando-se a realidade e passaram a reconhecer como exercício de magistério o próprio estágio das disciplinas pedagógicas feito durante o curso, ou a monitoria de disciplina realizada por alunos também durante o curso. (BRZEZINSKI, 1996, p. 75)

Os elementos até aqui apresentados são suficientes para que se possa inferir, que o currículo proposto para o Curso de Pedagogia mostrava-se inadequado para a formação de um profissional que deveria possuir um preparo para tratar da complexidade que do cotidiano das instituições escolares e das práticas pedagógicas. Essas questões, em seu conjunto, explicitam os reducionismos observados na concepção da relação entre teoria e prática, dos legisladores da época. A estrutura curricular do Parecer nº 252/1962 apresentava um forte “viés tecnológico positivista” (BRZEZINSKI, 1995, p. 52) afirma que “nessa concepção, é proibitivo recriar a prática, que só terá relevância se for fiel aos paradigmas teóricos e rígidos da ciência.”

COELHO (2004), por sua vez, esclarece que neste caso, a prática é tomada como:

[...] simples aplicação de princípios, normas e regras aprendidos na teoria, técnica de manipulação da realidade, a prática nada traria de novo, não exigindo ser pensada teoricamente. Seria apenas repetição do já feito. As aulas práticas, a prática de laboratório e os estágios nada mais seriam do que repetição daquilo que se faz no mundo do trabalho, mera antecipação do que o graduando irá enfrentar no mercado de trabalho. (COELHO, 2004, p. 223)

Além das pretensiosas funções atribuídas ao Curso de Pedagogia, o Parecer nº 252/1969, ao demonstrar uma preocupação com a existência de uma demanda reprimida de profissionais com formação específica para atuar nas séries iniciais, apresenta soluções na tentativa de suprir essa carência. Tais soluções, no entanto, denunciam uma desvalorização da prática docente, ao permitir que os egressos do Curso de Pedagogia, agora especialistas, automaticamente atuassem nas séries iniciais. Para isso, não se exigiu experiência ou formação específica, uma vez que “[...] quem pode o mais pode o menos: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (CFE, 1969, p. 110).

O acréscimo de mais essa habilitação, de acordo com SILVA (2001), gerou um “inchaço” do Curso de Pedagogia no tocante a diversidade de profissionais a serem formados, uma vez que a ele era designada a função de formar profissionais docentes e de não docentes. No âmbito dos profissionais docentes, a multiplicidade de práticas de ensino referentes ao magistério para as diferentes disciplinas se agravava ainda mais ao ser estendida à habilitação para as séries iniciais. Para GATTI (1997) essa medida gerou, posteriormente, uma ambigüidade curricular que dificultava a compreensão do significado real da habilitação tanto para o magistério no ensino primário quanto para o segundo grau. Outra solução também proposta, haja vista a ausência de profissionais para lecionar nas escolas normais, foi a permissão para o exercício da docência nessas escolas, pelos egressos dos cursos de curta

duração, em localidades que não houvesse profissionais preparados segundo as exigências (CNE, 1969, p. 107).

Esses arranjos oficiais para a preparação específica de professores contribuíram, gradativamente, para aumentar o “desprestígio” e a “semiprofissionalização” do pedagogo, para atuar na escola pública já comprometida em sua qualidade. Essa tendência, consubstanciada pelo paradigma de formação apresentado pelos pareceres nº 251/1962 e 252/1969, tende a se aprofundar durante a década de 1970. É nesse contexto que Valnir Chagas, alegando corrigir as distorções constantes nos Pareceres mencionados, elabora uma série de indicações: nº 22/1973 (formação para o magistério), nº 23/1973 (licenciatura da área de educação geral), e nº 67/1975, esta última que, de certo modo, dá origem às Indicações nº 68/1975 (formação pedagógica das licenciaturas), nº 70/1976 (preparo de especialistas), 71/1976 (formação de professores de educação especial). A questão da formação do professor para as séries iniciais em nível de graduação não foi regulamentada, nem mesmo em nível de indicação.

Ainda que considerada somente sob a ótica do Estado, as políticas curriculares não se restringem ao conceito racional e operativo de “linearidade política”, uma vez que são decididas em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças (PACHECO, 2003). Diante das suspeitas de que, em seu conjunto, tais indicações prenunciavam a extinção do Curso de Pedagogia, desencadeou-se uma reação das instituições formadoras, bem como dos educadores comprometidos com a qualidade da formação de professores e da escola pública. Não obstante, o modelo de formação voltado para a formação de especialistas, apresentado pelos Pareceres nº 251/1962 e 252/1969, os educadores iniciaram um movimento em defesa desse Curso que originou a emergência de um novo paradigma de formação, assentado na docência como a base de identidade desse profissional.

2.2. As ameaças de extinção do Curso de Pedagogia: a formação do especialista no professor

Os êxitos experimentados pelo setor econômico, no início da década de 1970, acentuando a idéia de “Brasil-potência” diante do pseudo “milagre econômico”, constituíram momento propício para a reforma educacional¹³, proposta pela Lei nº 5.692/1971, denominada

¹³ Considerada como elemento chave para acelerar o processo de desenvolvimento econômico, via formação de recursos humanos, a educação foi incluída nos planos globais elaborados pelos militares. Desse modo, constituiu-se como prioridade nos planos: decenal de 1967/76, setorial de 1972/74 e quinquenal de 1975/79.

de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Apesar de o país atravessar uma das fases mais difíceis da ditadura, esta reforma não foi questionada pela sociedade civil organizada, nem pelo único partido de oposição, sendo recebida com entusiasmo pelos educadores.

De acordo com GERMANO (1996), essa iniciativa do Estado, objetivava a busca de sua legitimidade junto à sociedade. Com uma economia crescendo a taxas superiores a 10% ao ano, a ampliação dos anos de escolarização significava a absorção temporária do excedente da força de trabalho e a regulação desse setor, que deveria corresponder aos requisitos impostos pelo mercado. Nesse sentido, a antecipação pelo Estado ao atendimento às reivindicações sociais do setor produtivo, por meio de uma oferta de mão-de-obra mais escolarizada, demonstrava um aparente esforço do Estado em promover uma igualdade de oportunidades, legitimando assim, o seu poder.

A política educacional delineada na década de 1970, de acordo com FREITAG (1979) constituía-se como uma expressão da reordenação das formas de controle social e política pelo Estado. Com isso, o sistema educacional cumpriria a função de mediador entre os impasses gerados no passado e as intenções e objetivos a serem atingidos no futuro. A autora, sustentando-se na teoria da reprodução, identifica nas propostas apresentadas, a intenção do Estado em conjugar os aparelhos repressivos juntamente com os ideológicos, no sentido de atender aos interesses da classe hegemônica. É importante salientar que os mecanismos adotados pelos militares, de certo modo foram eficientes, já que conjugavam os interesses de diferentes grupos sociais e criavam a ilusão de crescimento, estabilidade, ordem e atendimento aos anseios das camadas populares. Isso explica, em parte, a facilidade e o consenso obtido para a aprovação das políticas impostas ao setor educacional.

A reestruturação do sistema educacional brasileiro deveria atender às camadas populares, por meio da integração do ensino primário e ginásial, secundário e técnico obedecendo aos princípios da continuidade e da terminalidade. A Lei nº 5.692/1971 eliminou o exame de admissão ao ginásio, permitindo a passagem automática dos alunos do 1º para o 2º grau, sem a necessidade de prestar exames. A formação para o trabalho, aludida na reforma do 2º grau, visava atender outra expectativa da população, que mediante um ensino profissionalizante, estaria precocemente capacitada para o setor produtivo.

Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma

Destes, é no plano decenal que se encontram as diretrizes gerais e concepções a serem assumidas durante o regime militar para o campo educacional, subsidiando a implantação das Reformas Universitária e do Ensino de 1º e 2º graus.

relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. (GERMANO, 1996, p. 176)

Diante de tais objetivos, a expansão quantitativa dos sistemas escolares e a necessidade de professores¹⁴ para atuarem nos diferentes níveis de ensino era visto como algo essencial. Conseqüentemente, a formação de professores para o magistério de 1ª a 4ª séries – até então realizada prioritariamente na Escola Normal – também foi reduzida a mais uma das habilitações oferecidas para o 2º grau, fazendo com que essa Escola perdesse a sua especificidade. Nesse contexto, as faculdades de educação foram priorizando, no Curso de Pedagogia, a formação de especialistas para atuarem no interior da escola.

Como se pôde perceber, é lícito afirmar que os pareceres que antecederam a reforma de 1º e 2º graus sinalizavam a intenção do Estado de promover a formulação de uma política educacional. Valmir Chagas, um dos conselheiros mais influentes do Conselho Federal de Educação, é uma das figuras mais expressivas a serviço do poder instituído, já que:

[...] sustentou as bases da política de formação e exercício profissional do magistério durante o governo militar. Esse ideário fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista (BRZEZINSKI, 1996, p. 76).

Não foi necessário muito tempo para que Valmir Chagas voltasse ao cenário político-educacional com novas indicações, relacionadas à formação de professores e ao curso de pedagogia. Retomando a matéria apresentada no Parecer 251/1962, em que se previa a elevação da formação de professores para o nível superior, por volta da década de 1970, o conselheiro relatou no CFE um conjunto de indicações, a fim de direcionar os cursos de formação de educadores para atender necessidades geradas pela Lei 5.692/1971.

No que se refere às áreas pedagógicas, ao prescrever a orientação básica a ser seguida, a indicação CFE n. 67/1975 prevê quatro outras indicações:

a indicação CFE n. 68/75, que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; a indicação CFE n. 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação; a indicação CFE n. 71/76, que regulamenta a formação superior de professores para a educação especial; a

¹⁴ Embora houvesse a necessidade de professores preparados para atender essa expansão, contraditoriamente “o número de professores leigos aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983, fato que se apresenta de forma mais grave no nordeste onde, em 1981, 36% do professorado tinha apenas o 1º grau. Os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração” (GERMANO, 1996, p. 169).

indicação prevista, mas não encaminhada, que deveria regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, compreendendo aí também a pré-escola. (SILVA, 2001, p. 58)

De acordo com os propósitos de Valnir Chagas, a formação de todos os professores em nível superior deveria dar solidez aos cursos de licenciatura. Conforme a indicação nº 67/1975, as funções específicas atribuídas, até então, às do Curso de Pedagogia se diluem em variadas alternativas de cursos e/ou habilitações que comporiam parte do que passou a chamar de Licenciaturas das Áreas Pedagógicas. Tal intenção gerou suspeita de extinção do Curso de Pedagogia. Essas, se confirmavam na indicação nº 70/1976, que no seu Artigo 2º, § 5º, definia o pedagogo como mais um, entre os vários especialistas em educação, que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou na metodologia da educação.

Para esse aprofundamento, previa a Indicação, a experiência prévia de no mínimo dois anos de magistério, para os egressos dos cursos de licenciatura curta ou plena, ou que os candidatos já fossem professores das séries iniciais e portadores de diploma superior em qualquer área do conhecimento. Em alguns casos a indicação permitia, como solução transitória para algumas regiões, a oferta de cursos abertos aos docentes que tivessem formação de 2º grau. A proposta de extinção do Curso de Pedagogia se confirmava também na previsão de Chagas de que, no futuro, a formação do pedagogo seria deslocada para a pós-graduação *lato sensu*.

Observa-se que a intenção de Chagas articulava-se com o modelo de racionalização no campo educacional, ao postular a formação do professor no especialista e ao fragmentar os currículos de formação e o trabalho pedagógico no interior das escolas. Expressava também a tendência tecnicista de formação da classe trabalhadora, como forma de responder às demandas dos diferentes segmentos sociais, entre estes, o dos professores. No entanto, o conjunto dessas indicações provocou a articulação e reação imediata das instituições e da sociedade civil ligada às questões educacionais, uma vez que o CFE já as havia aprovado, porém, houve intervenção do ministro, que não as homologou.

2.3. Nasce um movimento em defesa do Curso de Pedagogia: a docência como base de identidade

Considera-se, como início da trajetória do Movimento Nacional dos Educadores a realização do I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Unicamp em 1978. Neste, os

educadores procuraram organizar-se “[...] no intuito de se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior” (SILVA, 2001, p. 62). Entretanto, foi diante da notícia, durante a realização da I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC de São Paulo em 1980, de que era iminente a retomada das indicações de Valnir Chagas, pelo CFE, que se desencadeou uma mobilização nacional dos educadores,. Na ocasião, criou-se o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, movimento que se organizaria em todo o território nacional por meio de comitês regionais nos diferentes estados.

A respeito da trajetória de reorganização dos educadores, compreendida entre o período de 1980 a 1990, BRZEZINSKI (1996) enfatiza que esse movimento caracterizou-se por uma dinamicidade interna, uma vez que na iminência de extinção do Curso de Pedagogia inúmeras instituições formadoras, professores, estudantes, entidades classistas e associações começaram a discutir, debater, e promover estudos sobre as reformulações dos cursos que formavam professores. A articulação do movimento social em defesa da formação dos educadores no Brasil pode ser dividida em três períodos, considerando, não só uma cronologia mas, sobretudo, os aspectos significativos. Estes períodos, de acordo com a ANFOPE (1992), podem ser divididos do seguinte modo:

- um primeiro período sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 a 1983;
- o segundo período como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que compreendido entre os anos de 1983 a 1990;
- o atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a partir de 1990.

O momento político de “transição para a democracia” vivido pelo país, durante a década de 1980, no momento de articulação dos educadores, ora favorecia o movimento, ora se constituía em obstáculo. Ao discutir esse processo, VIEIRA (2001, p. 20) aponta que os momentos de transição não significam simplesmente troca de mandato, como pode-se supor num primeiro momento. Essa “[...] expressão **transição** tem sido adotada para caracterizar períodos marcados por ‘forte ambigüidade, resultante da coexistência de elementos de cada um dos pólos entre os quais se transita: o pólo autoritário e o pólo democrático’”. (grifo da autora)

No processo de redemocratização do país, a “transição”, configurava-se em uma nova forma de Estado – a Nova República. Instalou-se o ‘novo Estado’ sem rupturas estruturais, marcado pela dubiedade, [...] e delinearam-se tênues contornos de um regime mais representativo.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 89). Com isso, os embates travados entre o

movimento e as instâncias governamentais são assinalados pelo autoritarismo e pela recusa de um diálogo mais ampliado, para a definição de uma política de formação de professores.

A fecundidade da produção teórica pertinente ao assunto, elaborada durante esse período, como fruto dos debates promovidos pelos comitês regionais¹⁵ e de discussões empreendidas nos seminários regionais promovidos pelo MEC, serviu para a formulação de uma proposta dos educadores que se contrapunha ao paradigma de formação posto pelos Pareceres nº 251/1962 e 252/1969. Apresentada em um “Documento Final”, em novembro de 1983, no Encontro Nacional promovido pelo MEC/Sesu, intitulado “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, essa proposta serviu como parâmetro para as reflexões sobre a formação de professores nos anos subsequentes. Dentre os principais pontos, passava-se então a se constituir como princípios norteadores das reformulações curriculares:

- A docência como identidade profissional de todo o educador;
- A formação do educador no professor em qualquer etapa ou modalidade de ensino;
- A manutenção de uma base comum nacional nos cursos de formação de educadores;
- O aprofundamento dos debates referentes à problemática existente entre a relação bacharelado e licenciatura;
- Autonomia universitária para a elaboração dos currículos de formação de professores;
- O curso de Pedagogia como local, por excelência, de formação do professor para as séries iniciais;

O referido encontro, ocorrido em 1983, inaugurou “[...] o início da segunda fase do Movimento Nacional, quando então, o comitê é transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 150)

Essa segunda fase, marcada em alguns momentos por acaloradas discussões e, em outros, de arrefecimento e pouca mobilização, caracterizou-se pela sistematização e acompanhamento das experiências formativas empreendidas pelas instituições de ensino superior que adotaram seus princípios. De acordo com BRZEZINSKI (1996), as críticas

¹⁵ A esse respeito o estudo de BRZEZINSKI (1996, p. 81-194) expõe, de modo detalhado, toda a produção teórica formulada durante esse período, tanto no âmbito dos órgãos normativos quanto os elaborados pelos intelectuais ligados ao movimento dos educadores.

oriundas de algumas entidades, que atribuíam ao movimento uma conotação política e não científica, de certo modo, impulsionaram a sistematização de uma pesquisa proposta pelo movimento dos educadores ao MEC/Inep, em 1983, com o objetivo de acompanhar as reformulações curriculares e contribuir com as discussões, que até então vinham sendo feitas, entre os educadores e o Ministério da Educação.

A legitimidade do movimento e reconhecimento de seus pressupostos, junto aos órgãos oficiais, foram gradativamente afastando a idéia de extinção do Curso de Pedagogia, como aquela propugnada pelo “pacote Chagas”, em fins da década de 1970. A articulação entre o Curso de Pedagogia e as demais licenciaturas, em torno da questão da formação do professor contribuiu para essa conquista. Isso, pode ser também explicado pelo fato de que “[...] a política educacional autoritária, concebida em tempos áureos da ditadura, não mais se sustenta [...] vive-se um tempo de busca, de ensaios e de grande efervescência na organização da sociedade” (VIEIRA, 2000, p. 20).

A participação efetiva dos educadores no acompanhamento das políticas de formação de professores delineadas pelo MEC/Sesu continuou sendo o objetivo da comissão. Entretanto, no decorrer de sua trajetória, o compromisso com a qualidade de ensino na escola pública e com a luta pela sua democratização foi sendo também incorporada. Essa incorporação se deu pela participação do movimento no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a partir de 1989, embora não se perdesse de vista a sua principal bandeira de luta, qual seja: a formação de professores em nível superior e a valorização do profissional do magistério.

Num contexto marcado pela continuidade do processo de transição política ainda inacabada, abertura da economia ao capital transnacional e da adoção de pressupostos neoliberais a realidade brasileira, as contradições e os embates entre as forças políticas e os movimentos sociais ocorreram de modo intenso no campo educacional que continuou, mesmo após o fim do período militar, tentando conservar o *modus faciendi* típico do período autoritário.

Atendendo as necessidades de ajustes estruturais nos diversos setores da organização estatal as políticas educacionais brasileiras, sob a coordenação do MEC, postulavam reformas¹⁶ gestadas de forma antidemocrática e instauradas na “calada da noite¹⁷”, sem

¹⁶ No presente estudo, trabalha-se com o termo *reformas educacionais* sob dois aspectos distintos, para os quais recorre-se aos conceitos definidos por SACRISTÁN (1996, p. 52). Do ponto de vista estatal, as reformas constituem-se em “*programas de ação de ordens muito variadas e de diversas orientações políticas e pedagógicas*”; servem para fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional.

discussões com as instituições de ensino superior e o movimento dos educadores, representado agora pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

É nesse contexto que a ANFOPE foi se fortalecendo como entidade nacional responsável pela articulação do debate em torno da questão da formação do educador, no conjunto das demais entidades educacionais. Conseqüentemente, os embates entre educadores, que discutiam a problemática relativa a questão das habilitações, e o Estado – que tentava encaminhar seus projetos desconsiderando os anseios da sociedade civil organizada em torno dos movimentos sociais – ganharam novos contornos no cenário político-educacional.

2.3.1 Princípios e concepções do movimento nacional de educadores para a formação do pedagogo

À medida que o movimento avançava, os princípios gerais formulados, em 1983, começaram a ser revisados. Para tanto, o encontro de 1989 concentrou-se na *revisão e ampliação desses princípios*, bem como examinou as proposições para a elaboração da nova LDB. Já o encontro de 1990 voltou-se para uma temática bastante recorrente: *a base comum nacional*, além de continuar o *exame de proposições para a LDB*. Sendo assim, buscar-se-à, no corpo dessas questões, analisar as duas primeiras por se referirem “diretamente” à proposta de organização curricular defendida por essa associação para a formação de professores, estendida também ao Curso de Pedagogia, objetivo central desse estudo.

No que concerne a revisão e ampliação desses preceitos gerais, foram reafirmados os princípios centrais do movimento. Entende-se que todas as formulações apresentadas incidem direta ou indiretamente sobre a organização dos currículos das instituições formadoras. Entretanto, devido a grande quantidade de recomendações e pontos discutidos, para fins de análise, serão destacados somente aqueles que se referem textualmente à *organização curricular, concepção de formação, relação entre teoria e prática, e avaliação curricular*.

Do ponto de vista dos movimentos sociais e das entidades que congregam os profissionais da educação, as reformas evocam "*mudança e movimento de fato significativos*".

¹⁷ Pode-se citar como exemplo as manobras políticas para a substituição do Projeto de Lei nº 1.258-C, de 1988 pelo Projeto Darcy Ribeiro para aprovação do Congresso Nacional como Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Destaca-se ainda o decreto nº 3.276/99 que atribui a função exclusiva de formação de professores aos institutos superiores de educação. Ao observar as datas desses instrumentos legais observa-se que foram sancionados na segunda quinzena do mês de dezembro, período de recesso das IES portanto, da impossibilidade de articulação imediata dos educadores.

Esse recorte, tem como finalidade identificar os paradigmas que norteiam as propostas do movimento dos educadores. Toma-se aqui, como referencial teórico para essa discussão, o documento final apresentado no VI Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em Belo Horizonte, em 1992. Na essência, este documento, retoma algumas questões definidas pelos educadores no V Encontro (1990), que não chegaram a ser apresentadas no documento final e aprofunda o debate sobre a revisão dos princípios.

Dentre as recomendações apresentadas, que explicitam a concepção de currículo, pode-se destacar:

- Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.
- Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.
- A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.
- Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação. (ANFOPE, 1992, p. 8)

É evidente que a concepção de formação apresentada e reafirmada pelo movimento durante sua trajetória se contrapõe às tendências apresentadas pelo Estado. A defesa da *liberdade para que as instituições desenvolvam experiências pedagógicas* busca promover a ruptura com as práticas, historicamente centralizadoras e autoritárias, de prescrição curricular imposta desde a instituição do Decreto 1.190/1939, aos cursos que formam professores.

A *docência como a base da identidade profissional de todo educador* também é um dos aspectos que merece ser destacado, pois aponta caminhos para a definição da questão da identidade do pedagogo, obscurecida desde a criação do Curso de Pedagogia e agravada após o redimensionamento proposto pelo Parecer nº 252/1969, que fragmentava a identidade do pedagogo por meio das inúmeras habilitações.

No âmbito da relação entre teoria e a prática de formação, pode-se constatar que o movimento de educadores defende a concepção de um currículo tomado como “expressão de unidade”. Neste, de acordo com BRZEZINSKI (1995, p. 53), a indissociabilidade entre esses dois pólos permite uma formação integrada do educador que “[...] nega a viabilidade de se dar um ‘lugar certo’ para cada uma delas: elas se colocam numa relação dialética”. É interessante

observar que os educadores, sem perder de vista suas concepções políticas, reforçam a idéia de que essa relação não deve prescindir da realidade social em que a escola se insere.

Nessa perspectiva, teoria e prática são tomadas como “práxis” de formação, uma vez que ela “[...] não existe como algo pronto e acabado que poderia ser transmitido ao aluno pelo professor. Sendo complexa e perpassada de ponta a ponta pela contradição social, a realidade não se deixa apreender por esquemas abstratos e pelo simples elenco de determinadas disciplinas” (COELHO, 2005, p. 224). Desse modo a práxis pressupõe, para sua efetivação, uma estruturação do trabalho pedagógico voltado para a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e a primazia da iniciação científica no campo da pesquisa em educação. “Esta postura possibilita ao educador compreender as relações entre o que, como e para que ensinar durante toda a sua formação” (BRZEZINSKI, 1995, p. 53-54), frente à complexidade das situações que se estabelecem no cotidiano das instituições escolares. Complexidade esta, que só pode ser apreendida a luz das contradições e relações sociais da realidade.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a concepção de formação indicada pelo movimento dos educadores, assenta-se em uma *orientação reconstrucionista social* (LISTEN e ZEICHNER, 1997, p. 57) “[...] que pressupõe uma formação de professores enquanto projeto que se rege por princípios normativos de democracia, igualdade e autonomia comprometida com o desenvolvimento do juízo prático”. Nesta concepção de formação coadunam todos os princípios analisados anteriormente, a fim de que se contribua com um projeto de sociedade mais justa, humana e eqüitativa.

Quanto à *base comum nacional*, durante o V Encontro, realizado em 1990, promoveram-se discussões no sentido de analisar as concepções que vinham sendo defendidas desde 1983. Essas, conforme a ANFOPE (1992), voltavam-se para a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação, bem como para uma diretriz que envolvesse uma concepção básica de formação, a ser concretizada mediante um corpo de conhecimento fundamental. Além disso, adota como princípio “[...] o respeito às experiências locais e regionais assim como as especificidades de cada instância formadora” (BRZEZINSKI, 1997, p. 14).

De acordo com a ANFOPE (1992, p. 10), a base comum nacional não deveria ser tomada como elenco de disciplinas:

Mais que isso, elas sugerem, também, uma forma avançada para a organização curricular, que supera a atual organização propedêutica dos nossos cursos, baseada na separação entre o momento da teoria e o da prática. Esta proposição afeta, portanto, simultaneamente o conteúdo e a

forma de todos os cursos destinados a preparar o educador (Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas e Escola Normal).

Uma das questões que se observa como positiva, por parte dos educadores, foi o avanço acerca da discussão sobre a base comum. Estas, diante de um aprofundamento de estudos no V Encontro foram redefinidas em função dos “eixos curriculares”, permanecendo a base comum como núcleo essencial da formação do profissional da educação. Conforme BRZEZINSKI (1996, p. 181), ela “[...] teria como função servir ‘de ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação’ e a sua concretização dar-se-ia por meio de eixos curriculares”. Após a apresentação de três propostas distintas, definiu-se como eixos curriculares:

- trabalho pedagógico como fonte de produção do conhecimento;
- formação teórica de qualidade;
- gestão democrática, via colegiados decisórios nas instituições de ensino, inclusive para as eleições de administradores escolares;
- compromisso social como sustentáculo de uma formação para a cidadania;
- interdisciplinaridade como forma de superação da fragmentação dos currículos que formam os educadores.

Diante disso, a diretriz apresentada pelos educadores para a operacionalização desses eixos foi a de que cada instituição formadora poderia propor, respeitando as condições e especificidades locais, bem como os seus currículos de formação, tendo como fundamento os eixos apontados e o respeito aos princípios adotados pela base comum nacional.

Durante o VI Encontro (1992) essa temática foi aprofundada, tendo em vista a discussão a respeito da idéia de organização curricular enquanto produção coletiva do conhecimento. Visão esta, que segundo o movimento implicava na assunção de uma postura, que deveria se consubstanciar na "indissociabilidade entre teoria e prática" na organização dos currículos dos cursos que formam professores.

Nesse sentido, as características que segundo a ANFOPE (1993), deveriam ser assumidas para que essa indissociabilidade, enquanto produção coletiva se concretizasse estariam: a) na forma como se dá a produção de conhecimento no interior dos cursos e não com a mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; b) na ênfase no trabalho pedagógico como articulador da teoria e da prática. O trabalho pedagógico deve ser o grande organizador curricular, como articulador privilegiado da teoria e da prática, e; c) na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social que deve ser o ponto

de partida e de chegada da prática pedagógica, articulada a uma sólida fundamentação teórica, que permita revelar-se no real e compreendê-lo teoricamente em busca da totalidade.

Os princípios do movimento de educadores aqui analisados têm se constituído em “[...] princípios norteadores para a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. No decorrer dos demais encontros esses princípios foram sendo revistos e ampliados” (BRZEZINSKI, 1996, p. 169) pelos educadores que lutam pela valorização social do professor, pela melhoria de suas condições de trabalho, pela garantia de uma sólida formação de professores e da busca pela qualidade de ensino da escola pública brasileira. Apesar dos avanços obtidos, no que concerne à aceitação nacional dos princípios postos inicialmente pelo movimento, em 1983, e revistos no início da década de 1990, novos desafios são colocados aos movimentos sociais, agora por ocasião da adoção do reordenamento da economia brasileira, sob a orientação de organismos internacionais.

2.4. Os reflexos da Lei nº 9.394/96 para o Curso de Pedagogia: contradições e ambigüidades

Uma das características dos discursos referentes às políticas educacionais, gestadas na década de 1990, foi a proclamação da necessidade de um trabalho direcionado ao desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas, voltadas para um modelo produtivo, que exige indivíduos capazes de lidar com um conhecimento cada vez mais operativo, interativo, comunicativo, pragmático, global e valorativo, ou seja, um conhecimento baseado no princípio da racionalidade técnica. O exame minucioso dessa retórica, permite identificar que se trata de uma redefinição do campo educacional com o objetivo de alinhamento desse setor às exigências postas pelos sistemas econômicos, a fim de favorecer o processo de reestruturação produtiva em escala global e da acumulação de capital pelos países de economia avançada.

Ao analisar as mudanças ocorridas desde a década de noventa, no Brasil e nos países da América Latina, MIRANDA (1997), constata um processo global e homogeneizador de reformas estatais e de políticas sociais que, sob a orientação de organismos internacionais¹⁸,

¹⁸ Desde a década de 1990, as políticas sociais que devem atender as mudanças e exigências do estágio atual do capitalismo, vêm sendo orientadas por instituições como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para América Latina e Caribe da Unesco (CEPAL) e o Fundo Internacional das Nações Unidas de Socorro às Crianças (UNICEF) (MIRANDA, 1997, p. 38).

se empenharam em instaurar um modelo econômico que viesse superar a crise do modelo de industrialização, ajustar-se ao novo reordenamento mundial (globalização), incorporar-se às mudanças tecnológicas mundiais e fortalecer as economias capitalistas. Essas reformas, ao vincularem crescimento econômico à universalização do acesso à educação, sugeriam uma política educacional abrangente que seja sinônimo de progresso técnico.

A partir do Governo Collor (1990-1992), a intenção de implementar uma política educacional com vistas à inserção do país nos padrões exigidos pelos organismos internacionais, seguindo as tendências dos países desenvolvidos, começa a ser gestada. A natureza contraditória das medidas adotadas neste período revela-se no discurso da descentralização, ao mesmo tempo em que se verifica uma ausência de políticas educacionais. Com isso, paradoxalmente, o discurso e a prática no setor educacional não seguem as políticas e tendências dos países desenvolvidos.

As contradições e erros cometidos na política educacional do Governo Collor foram, lentamente, “corrigidos” nos governos subseqüentes e adaptados às políticas e orientações de instituições internacionais, em especial o Banco Mundial¹⁹ que, por meio de propostas articuladas e de pacotes de medidas, buscaram, sob sua ótica, ampliar no Brasil, a oferta à educação escolar, a equidade no acesso à escolarização e a qualidade dos sistemas escolares. Este organismo, assentado em uma política de investimentos na educação básica e em insumos²⁰, não priorizava, em suas recomendações, a área de formação, qualificação e profissionalização dos professores, responsáveis diretamente pela educação escolar, embora estes pontos estivessem presentes de maneira incipiente em suas propostas.

Começou a ser implementado, um programa de reformas educacionais – em atendimento a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 – para um ensino que tornasse o Brasil um país atraente a investimentos externos e competitivo no cenário mundial.

Na década de 1990, inaugura-se também, um novo período do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, com a criação da ANFOPE²¹, em

¹⁹ Segundo TORRES (1999, p. 126), o Banco Mundial (BM) é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor. Ocupa hoje, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO. Nos países em desenvolvimento é a instituição mais velada e menos visível no cenário político e público.

²⁰ Para o BM insumos dizem respeito a fatores que intervêm de forma positiva na escolaridade e revelam a qualidade educativa. São eles: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe (TORRES, 1996, p. 134).

²¹ De acordo com BRZEZINSKI (1996, p. 195) “a ANFOPE é uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político-partidário e é independente em relação ao Estado, [...] competindo-lhe articular-se com outras entidades e associações que têm preocupações semelhantes e desenvolvem ações comuns.”

julho de 1990. De modo institucionalizado, jurídico e formalmente, essa associação diante de um novo cenário político e econômico assumiu o compromisso de dar prosseguimento à política defendida para a formação do pedagogo, que deveria se consubstanciar mediante a “[...] formação inicial de qualidade; condições de trabalho dignas e formação continuada como direito profissional e dever da agência contratante.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 201)

Um dos embates mais significativos travados pela ANFOPE, em defesa da formação dos profissionais da educação, ocorreu por ocasião do processo de tramitação da nova LDB. A intensa mobilização dos educadores e uma proposta que contemplasse os princípios adotados pelo movimento se expressaram no Projeto de Lei nº 1.258/88-C²², apresentado pela relatora Ângela Amin e rejeitado, nos últimos instantes, pelo relator da Comissão de Constituição e Justiça – Senador Darcy Ribeiro. No referido projeto, no capítulo que trata dos profissionais da educação, são contempladas as diretrizes para a formação e carreira dos professores, discutidos desde o início do processo de mobilização na década de 1980.

O tumultuado processo de tramitação, bem como da aprovação de um outro projeto de lei, de autoria do próprio Senador Darcy Ribeiro, elaborado de forma antidemocrática explicitou a política a ser adotada pelo MEC, nos anos subseqüentes, de desconsiderar as recomendações e a participação de entidades que congregam os setores ligados à área educacional, nas mudanças a serem promovidas no ensino, reformas curriculares, políticas de formação docente para os diversos níveis e em outras questões de relevância social relacionadas ao campo da educação.

SEVERINO (2003, p. 67) ao analisar o “tumultuado” processo de tramitação da LDB nº 9.394/1996 afirma que:

Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira. **O que realmente pesa é a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com forças total, os lugares político de cada indivíduo ou grupo.** É nessa arena que se desenrolam as ações, harmoniosas e/ou conflitivas, mediante as quais a nossa história irá se construir. (grifos do autor)

²² Conforme LOBO e DIDONET (2003), relatam que, ao ser protocolado no Senado para ser revisto, o Projeto de Lei nº 1.285/88 C, recebe o nº PLC nº 101/93. Após a escolha do relator do projeto, Senador Cid Sabóia, foram anexados dois outros projetos: “[...] O PLS nº 208, de 1989, da autoria do Senador Darcy Ribeiro e o PLC nº 45, de 1991, do deputado Florestan Fernandes – o primeiro por tratar de matéria idêntica (diretrizes e bases da educação nacional) e o segundo, de matéria correlata (requisitos para bolsa de estudos em cursos superiores), passam a tramitar em conjunto” (LOBO e DIDONET, 2003, p. 43). Para consulta ao Projeto 1.258/88 C, ver BRZEZINSKI (2003, p. 267-308) que apresenta seu texto integralmente.

Ao refletir sobre esse episódio, coincidentemente, encontra-se na distante década de 1930, situação parecida no momento da criação da Universidade de São Paulo (USP). No modelo originário de criação dessa instituição, de acordo com BRZEZINSKI (1996, p. 37) “[...] embora a educação fosse reconhecida em sua função política, ficava explícito o objetivo da universidade de ‘cultivar as ciências e dar à sociedade elementos para a renovação incessante de seus quadros científicos técnicos e políticos.’”

No projeto original da USP, a formação de professores iniciava-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que ofereceria o ensino básico e dotaria o estudante da formação cultural e acadêmica voltada para a prática da pesquisa e investigação. Já a formação pedagógica e a obtenção da licença para o exercício do magistério para o ensino secundário ocorria no Instituto de Educação. Para isso, o Instituto de Educação de São Paulo, foi elevado à condição de curso superior, antes da criação da USP. Essa integração, de acordo com FETIZON (apud BRZEZINSKI, 1996, p. 39) “[...] se tratou de uma incorporação *sui generis* configurando, mesmo em termos legais, um nível superior de segunda categoria, dadas às discriminações que, de fato, marcaram o Instituto de Educação e o profissional do ensino secundário, na própria universidade e fora dela.”

As coincidências aludidas anteriormente referem-se: a) um discurso que reconhece a educação em sua função política e uma prática que promove a sua discriminação; b) a atuação de dois intelectuais – Fernando de Azevedo e Darcy Ribeiro –, considerados personalidades insuspeitas, que trazem em seu histórico a participação em movimentos que buscaram a defesa de uma educação de qualidade; c) nos dois episódios: a docência e a formação de professores é desvalorizada em prol dos interesses dos grupos hegemônicos.

Neste sentido, a proposta para a formação de professores, apresentada na nova LDB, além de desconsiderar e suprimir um capítulo inteiro que regulamentava a formação e carreira dos profissionais da educação, fundamentou-se na lógica do pragmatismo e da instrumentalização dos processos de ensino e aprendizagem. A criação dos cursos normais superiores, para a formação do professor da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (LDB nº 9394/1996, Art. 62), surge como um elemento novo, que contrariou as formulações feitas, anteriormente, pelo movimento dos educadores, que defendia a formação desse profissional no Curso de Pedagogia. Quanto a esse curso, foi mantida a formação do especialista na graduação, embora fosse ressaltada a garantia da base comum nacional (Art. 64).

Propagado pelo MEC e veiculado pelos meios de comunicação, esse instrumento legal foi apresentado como democrático e advindo de sugestões de universidades, associações

e entidades de classe. Todavia, ao acompanhar a literatura sobre o processo de elaboração e tramitação da LDB e das demais medidas adotadas, verifica-se que, propositalmente, o MEC desconsiderou as contribuições oriundas das entidades representativas dos movimentos sociais de educadores. Atualmente o posicionamento dessas entidades acerca das prescrições sobre formação de profissionais na LDB/1996 é:

revisão urgente da LDB (Art. 64) e Resolução 01/99, no que tange à criação dos ISEs e do Curso Normal Superior, como condição para criação de um sistema orgânico de formação de professores em nosso país e reafirmando os cursos de Pedagogia como espaço privilegiado para a formação dos professores de educação infantil e séries iniciais. (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004, p. 11)

A condução das políticas de formação tem secundarizado às indicações para a formação de professores feitas pela ANFOPE e instituições de ensino superior, o que é comprovado nos embates mencionados nesta dissertação. A sucessão de *golpes* que o movimento dos educadores sofreu no decorrer da década de 1990, manifestou-se nos pareceres e decretos presidenciais, portarias ministeriais do MEC e resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A proposta de formulação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior, surge em 2001 e, mais uma vez, reflete as contradições existentes na condução das reformas promovidas pelo Estado nesse período. Embora tenha sido reivindicada a participação das entidades educacionais²³, e acatados no documento final os princípios adotados pela ANFOPE, inclusive os defendidos historicamente para o Curso de Pedagogia, o Parecer CNE/CES n. 1, de 30/09/1999, consoante com a LDB, contrariava novamente o movimento dos educadores e a defesa desse Curso, indicando que a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais deveria ocorrer mediante a modalidade Normal Superior. Para LIMA (2004, p. 23):

Os artigos da lei representam um retrocesso, em especial quando criam um novo locus para a formação de professores – os Institutos Superiores de Educação e, dentro deles, o Curso Normal Superior, onde seriam formados os professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, afetando diretamente a produção acumulada quanto ao curso de Pedagogia. E a situação vem sendo agravada pela legislação complementar.

²³ A esse respeito, o edital 4/97 encaminhado pelo MEC/Sesu as instituições de ensino superior solicita o encaminhamento de propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos superiores pelas comissões de especialistas do ensino dos cursos de formação de professores.

Atuando ainda nessa direção, o Parecer CNE/CES n. 970 de 09/11/1999, ao reforçar o anterior, desqualifica as faculdades de educação e os cursos de pedagogia como *locus* de formação de professores para as séries iniciais. As críticas e mobilizações contrárias aos referidos pareceres não demoraram a surgir, contudo diante da iminência da sua reversão pelo Conselho Pleno (CP) do CNE o Decreto Presidencial n° 3.276/1999 ratificou, por meio do § 2º do Art. 3º, tal decisão atribuindo "*exclusivamente*", aos Cursos Normais Superiores, a responsabilidade pela formação de professores. Desse modo, arbitrariamente o movimento dos educadores fora novamente surpreendido pela descaracterização do Curso de Pedagogia como instância formadora de professores para atuar nas séries iniciais da Educação Básica.

Não obstante a articulação dos educadores por meio da criação do Fórum de Defesa da Formação de Professores, que inicialmente congregou 11 entidades, conduziu a alteração dessa medida mediante outro decreto, o de n°. 3.554/2000, em que alterou-se o termo "*exclusivamente*" para "*preferencialmente*" a responsabilidade pela formação de professores nos institutos superiores de educação por força dos movimentos sociais e entidades contrárias a essa medida.

No âmbito das propostas apresentadas pelo MEC para a formação de professores a tendência explicitada na década de 1990, pautou-se por uma concepção de formação centrada na reflexividade. Apresentada no projeto das diretrizes curriculares, essa concepção de reflexividade cujo conceito assume matizes tecnicistas, centra-se numa proposta de prática pedagógica direcionada para a ação, desconsiderando os aspectos extrínsecos ao âmbito escolar que interferem no insucesso dos alunos, sobretudo, dos oriundos das camadas populares.

A respeito dessa concepção de formação, o movimento dos educadores, representado pela ANFOPE se posiciona do seguinte modo:

Esse tipo de formação, a partir de tal modelo de Diretrizes nucleadas nas competências é restritivo e prepara na realidade, como alerta a ANFOPE, o *prático*, isto é aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao micro universo escolar, esquecendo toda relação com a realidade macro, que em última instância influencia a escola e por ela é influenciada. Aquele profissional que fica centrado só no universo escolar, no projeto pedagógico, nas metodologias, no processo de aprendizagem, sem fazer relação dessa realidade escolar com suas raízes históricas e sociais (ANFOPE, 2001, p. 3).

A discussão em torno da formação docente no Brasil é bastante complexa, pois abrange, além de questões de natureza intrínseca às instituições formadoras (currículo, organização, estrutura física e quadro docente), questões de natureza extrínsecas e externas a

estas instituições. É necessário considerar ainda que os problemas que assolam os cursos de formação de professores são influenciados, em grande parte, pelos determinantes socioeconômicos que afligem seus alunos, evidenciados pela sobrecarga de trabalho – já que muitos além de estudantes, atuam em sala-de-aula ou em outros locais de trabalho. Outros fatores influenciam no não reconhecimento socioeconômico do Curso e da profissão do pedagogo: descrédito em relação à profissão, baixos salários, impossibilidade de investir em livros, em material de apoio para aprofundamento teórico, participação em eventos científicos, viagens culturais, outros.

BRZEZINSKI (1999, p. 83), ao refletir acerca das mudanças em curso na política de formação e valorização de professores, assevera que:

O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores.

Desse modo, de forma estratégica, as próprias vítimas desses problemas educacionais são consideradas as culpadas pela má qualidade do ensino nas escolas públicas. No que concerne ao desmantelamento, sinalizado por BRZEZINSKI (1999), pode-se comprová-lo nas formas encontradas pelo Estado para cumprir as metas delineadas pelo Plano Nacional de Educação (2001), que busca adequar a realidade educacional às exigências da Lei de Diretrizes e Bases. Além disso, para a formação de professores para atuação na Educação Básica em nível superior, a proliferação de cursos emergenciais, a distância, parcelados e de um número significativo de instituições particulares de ensino que não atendem sequer aos critérios mínimos para a formação de qualidade do professor, tem sido a solução encontrada a fim de operacionalizar o cumprimento das metas do plano, cuja duração é de 10 anos.

Contrariando ainda as diretrizes formuladas historicamente pelo movimento dos educadores, em que o Curso de Pedagogia, deveria se constituir como agência prioritária na formação de professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, nos últimos anos, vem ganhando força a proposta de formação em massa nas modalidades semi-presencial, a distância, e, de cursos de carga horária reduzida para “capacitação em serviço” destinados a docentes que, em sua grande maioria, não possuem formação para o magistério.

O Programa de Formação dos Professores em Exercício (Proformação), durante a Gestão de Fernando Henrique Cardoso, bem como as atuais propostas para a realização de

cursos superiores a distância, apresentada pelo MEC/SESU, são exemplos de operacionalização das metas neoliberais. Ao tratar dessa questão, no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE), BRZEZINSKI (2003b), questiona o modo e as condições em que os professores estão sendo qualificados, além da estrutura organizacional e curricular dos cursos oferecidos. Consoante críticas feitas por esta autora são desrespeitados não só os princípios e diretrizes definidas no PNE, como são feridos os interesses dos movimentos sociais que defendem programas de formação com qualidade.

Acerca desse quadro, LIMA (2004) esclarece que essas ações demonstram uma desqualificação da formação inicial em detrimento da formação continuada, uma vez que:

Hoje, ao se falar se falar de formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. A questão mesmo da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço (TORRES, apud LIMA, 2004, p. 20).

Ainda, segundo a autora, a primazia concedida pelas políticas educacionais formuladas pelo Estado, a formação em massa de professores, por meio dessas modalidades e programas, reflete a visão do Banco Mundial – principal organismo de financiamento da educação nos países da América Latina – que, após estudo realizado junto aos programas de formação que apoiavam naquele momento, chegou a conclusão de que a formação inicial de professores apresentava inúmeros problemas. Desse modo, “o Banco adotou como solução, em vez de introduzir mudanças nessa formação, investir na capacitação em serviço” (TORRES, apud LIMA, 2004. p. 21).

O contexto ora apresentado, representa apenas uma parcela daquilo que vem ocorrendo no Brasil, até esta data, após a adoção dos pressupostos neoliberais que, conseqüentemente, apregoam o alinhamento do campo educacional às orientações dos organismos internacionais que defendem esse modelo econômico. Analisando os fatos apresentados, verifica-se que o Estado, arbitrariamente, desqualifica o Curso de Pedagogia como *locus* por excelência de formação para o magistério nas séries iniciais e tenta promover, lentamente, o deslocamento da formação dos demais professores, das instituições de ensino superior, para programas emergenciais sem considerar as experiências e os princípios básicos que vem sendo desenvolvidos e defendidos pelo Movimento Nacional de Educadores desde o final dos anos 1970.

Cabe destacar ainda, a intenção do Conselho Nacional de Educação de dar prosseguimento a um Projeto de Resolução para a instituição das Diretrizes Curriculares

Nacionais para os Cursos de Pedagogia, divulgado em seu sítio eletrônico durante o mês de abril de 2005. Neste projeto, o CNE propõe a criação de dois cursos de licenciatura em Pedagogia em duas modalidades: uma voltada para o magistério da Educação Infantil e outro para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Propõe também a criação do bacharelado em Pedagogia, visando o “adensamento” no âmbito da formação científica, sendo esta modalidade oferecida àqueles que cursaram a licenciatura.

Tal projeto, causou espanto em todas às entidades representativas da formação de professores, atentas às políticas educacionais, uma vez que desde 1999, após a formação de uma Comissão de especialistas da área, as diretrizes para o Curso de Pedagogia foram elaboradas. Naquela ocasião, contrariando as entidades representativas dos diferentes segmentos, a Secretaria de Ensino Superior – (MEC/SESU) decidiu não enviá-la, para discussão e aprovação no CNE, alegando que aguardava a definição e regulamentação de outras questões acerca da formação de professores, como a das diretrizes curriculares para os Cursos Normais Superiores. Essa atitude, embora contrariasse as entidades foi acatada, pois:

[...] as discussões das Diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação de Professores para a Educação Básica, não podendo, portanto, ser aprovadas fora deste contexto. Esta formulação corresponde a uma expectativa histórica dos educadores de construir uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e níveis até a pós-graduação e a formação continuada. (ANFOPE/ ANPED/CEDES, 2004, p. 1-2)

O que se pode concluir até o presente momento, é que as ações empreendidas pelo Estado no campo da formação de professores é a de criação de um sistema de formação de professores fragmentado e oferecido em várias instâncias formadoras – Curso de Pedagogia na universidades, Curso Normal Superior, Institutos Superiores de Educação – sob várias modalidades – licenciatura plena, emergenciais, a distância – a revelia de uma proposta de criação do sistema articulado e integrado proposto.

Como resultado dessas iniciativas, de intencionalidade política clara, cabe destacar a crescente expansão dos Cursos Normais Superiores e do próprio Curso de Pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Se em 2001 tínhamos aproximadamente 500 cursos, hoje temos 1372 Cursos de Pedagogia além de 716 Cursos Normais Superiores²⁴, sem considerar os inúmeros ISEs e cursos de licenciaturas criados também nesse período.

²⁴ Dados de pesquisa de Roselane Campos, UDESC, registrados no Documento Final do XII Encontro Nacional da ANFOPE em 2004.

A análise do panorama histórico educacional brasileiro, e da trajetória do Curso de Pedagogia demonstra que os embates no campo educacional foram marcados, na década de 1990 e início do 2000, pelo autoritarismo, desconcentração de obrigações, centralização das decisões e a ausência de diálogo nas questões de interesse do Estado. Impulsionados por inúmeros desafios, que o movimento dos educadores vai buscando a qualidade de uma educação pública de qualidade, de formação e condições de trabalho dignas aos profissionais da educação e da autonomia para as instituições de ensino superior. Embora longa, a citação aqui transcrita é indispensável, diante de sua atualidade e pertinência:

- 1) **revisão** urgente da LDB (Art. 64) e Resolução 01/99, no que tange à criação dos ISEs e do Curso Normal Superior, como condição para criação de um sistema orgânico de formação de professores em nosso país e reafirmando os cursos de Pedagogia como espaço privilegiado para a formação dos professores de educação infantil e séries iniciais;
- 2) **revisão** da LDB e das diretrizes para formação de professores – hoje presentes na Minuta de Resolução em discussão no CNE - no que diz respeito à **responsabilidade das Faculdades, Centros e Departamentos de Educação no desenvolvimento e aprimoramento dos cursos de formação de professores profissionais da educação**, incluindo orientações claras quanto a seu espaço institucional e responsabilidades;
- 3) **revisão** dos Artigos 29 a 32 da Minuta de Resolução que estabelecem cursos de formação pós-graduada, de caráter profissional, para atuação nos processos de gestão da educação básica e cursos de complementação pedagógica para bacharéis;
- 4) aumento significativo do número de vagas nas IES públicas e uma política de motivação da juventude universitária para os cursos de licenciaturas;
- 5) política acadêmica de direcionamento de recursos orçamentários para ampliação do número de bolsas estudantis, laboratórios de ensino, bibliotecas, e outras iniciativas no sentido de criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento criador e criativo dos profissionais da educação;
- 6) articulação dos cursos de formação de professores aos programas de pós-graduação e a uma política de fortalecimento das linhas de pesquisa e financiamento de bolsas junto a CAPES e CNPq;
- 7) aprovação urgente do piso salarial nacional, com definição de jornada única e carreira capaz de atrair a juventude para a profissão e mobilizar os professores em processos de aprimoramento das condições do trabalho educativo na educação básica e ascensão na carreira profissional;
- 8) definição de uma política de formação continuada articulada à formação inicial, como partes indissolúveis de uma política global de profissionalização e valorização do magistério.
- 9) o MEC e o CNE, nos termos de suas competências específicas, e considerando as alterações estruturais que vêm sendo feitas, deverá promover a realização de um Seminário Nacional, sobre formação de professores, garantindo a ampla participação das IES, estudantes, professores, entidades da área educacional e sistemas de ensino, no

estabelecimento de uma política nacional de formação, a exemplo do que vem acontecendo nas Plenárias do FORUM BRASIL DE EDUCAÇÃO, de modo a **aprofundar e ampliar a análise das proposições contidas na Minuta de Resolução, relativas** a) *estrutura e organização dos cursos e programas de formação*; b) *carga horária e tempo de duração* dos cursos de formação de professores, hoje estipuladas pelas Diretrizes, em 2.800 horas e 3 anos; c) *espaço destinado aos estudos do campo da educação* hoje excluído das horas destinadas aos conteúdos científicos culturais; d) *revisão da concepção de práticas e estágios supervisionados* bem como da separação entre estes dois componentes curriculares. (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004, p. 1-2) (grifos dos autores)

O movimento dos educadores em favor de uma formação de professores pautada pela densidade teórica, qualidade de ensino, compromisso social e integração entre as modalidades e níveis de ensino ainda tem muito que percorrer, pois a conjuntura atual tem se caracterizado por um misto de autoritarismo e contradições, prenunciando, portanto, um futuro incerto. Mas se por um lado o Estado, representado pelo Ministério da Educação, não se preocupa em atender as pautas e os princípios adotados pelas entidades civis, por outro, infere-se que as ações que ele vêm empreendendo constitui-se em um dos determinantes para a dinamicidade do movimento.

Diante de tudo que se expôs, cabe indagar o seguinte: Estariam as reformulações curriculares para o Curso de Pedagogia, promovidas pelo Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (EDU/UCG), em consonância, de fato, com os princípios e as recomendações expressas pelo Movimento dos Educadores? A reflexão sobre essa questão tentar-se-á analisar na próxima parte desse estudo.

Capítulo 3

PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UCG

3.1 Pesquisa-ação como procedimento da investigação de um currículo em movimento

Julga-se que a pesquisa-ação é um dos procedimentos metodológicos mais adequados para desenvolver uma investigação sobre o processo de implantação curricular de um curso de formação de professores. A sua importância, reside em permitir apreender o objeto em estudo, que neste contexto é o Curso de Pedagogia da UCG. Apreender o objeto significa compreender a sua lógica organizativa, que se define por uma complexidade tanto interna, quanto externa. A primeira constituída sobretudo pelas concepções de cultura, sociedade, educação, universidade, escola, profissional da educação, pedagogia, pedagogo, professor, princípios norteadores e matriz curricular. A segunda inerente à prática social de ensinar e de aprender dos sujeitos que participam de sua construção, implantação e avaliação, bem como dos sujeitos que experienciam e se formam neste momento curricular – o alunado.

A opção pela pesquisa do tipo qualitativo decorre da própria natureza do estudo que aqui se propõe. As razões desta escolha encontram justificativa nas idéias de alguns autores, como por exemplo, BOGDAN e BIKLEN (1994). Eles asseveram que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo uso de diversas estratégias de investigação, em que a riqueza dos dados observados, registrados e analisados deve possibilitar apreender o fenômeno em toda a sua dimensão. Entende-se que a análise da implantação de um novo currículo requer, do pesquisador, a sensibilidade e o rigor científico para a seleção de elementos significativos que permitam a sua apropriação, particularmente, em face da concepção contemporânea de currículo que se amplia para se configurar como um projeto educativo, político e pedagógico que se situa em um tempo e espaço definidos, com pressupostos e concepções explicitadas, objetivos e conteúdos claros e consistentes e elementos do processo de ensino e aprendizagem delineados.

É consabido que a pesquisa do tipo qualitativo em Educação recorre às contribuições dos procedimentos da Antropologia e da Sociologia. Por meio delas, como afirmam BOGDAN e BIKLEN (1996, p. 16) “[...] o investigador introduz-se no mundo das pessoas

que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.”

Não se trata, entretanto, de atribuir um poder redentor a essa modalidade de investigação, mas de reconhecer que suas características básicas permitem apreender o objeto em sua totalidade, como se pretende, já que as observações são registradas “[...] em situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).

Nas duas últimas décadas, no campo das ciências humanas, tem aumentado o número de investigações baseadas em princípios da pesquisa-ação. Quer seja assim denominada como se expressam BOGDAN e BIKLEN (1994), KINCHELOE (1997), SILVA (2001) e BARBIER (2002), quer seja chamada de observação participante como usam BRANDÃO e OLIVEIRA (1984), GROSSI (1984) e LAVILLE e DIONNE (1999). Ressalta-se que a pesquisa-ação tem uma característica diferenciada da pesquisa quantitativa, em especial, por requerer a participação não só dos sujeitos investigados, mas também investigadores em ação. Nela, de acordo com GROSSI (1984) os instrumentos de coleta e análise de dados permitem avançar para uma compreensão precisa da situação social e histórica do objeto levando o observador a desvelar a estrutura causal dos fenômenos investigados com a finalidade de provocar mudanças, pois a pesquisa-ação “[...] é concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática” (KINCHELOE, 1997, p. 180).

BARBIER (2002, p.59) entende a pesquisa-ação como a ciência da práxis, desenvolvida pelos investigadores *in loco*, “[...] num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social [...]”. A pesquisa-ação é libertadora já que o grupo de pesquisadores se responsabiliza pela sua emancipação “[...] auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos da coerção”.

Tomando como parâmetros tais assertivas, reconhecemos que é impossível o investigador manter uma relação passiva, neutra e imparcial na condição de sujeito frente ao objeto, considerando que o pesquisador em ação deve rejeitar “[...] as noções positivistas, de racionalidade, de objetividade e verdade” (KINCHELOE, 1997, p. 180), pelo fato de que, realizar pesquisa-ação pressupõe que as questões que orientam a investigação sejam políticas e por meio de um processo de ação-reflexão-ação os pesquisadores críticos “[...] tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios” (KINCHELOE, 1997, p. 180). Assim, a inserção do pesquisador no ambiente observado deve levar em consideração as experiências, os sentidos e as visões de mundo atribuídas pelas pessoas e grupos em relação ao objeto pesquisado.

Neste sentido, BRANDÃO (1994) adverte que o pesquisador na ação corre riscos de uso inadequado dos procedimentos, podendo incorrer em grave erro caso não aponte subsídios que contribuam para o redimensionamento da prática, com vistas a possíveis transformações.

Ao tratar da avaliação de programas e projetos de pesquisa-ação, BARBIER (2002, p. 51-53), recorre aos ensinamentos de SUSMAN e EVERED (1978) para destacar algumas especificidades da pesquisa-ação. São elas, quanto :

- à *posição de valor*, os procedimentos primam pelo desenvolvimento de sistemas sociais humanos e pela liberação do potencial humano;
- à *temporalidade*, a interpretação da realidade é feita à luz do passado e do futuro antecipado;
- aos *sujeitos investigados*, eles são sujeitos conscientes que colaboram com o investigador e muitas vezes são também investigadores;
- ao tratamento das *unidades estudadas*, o próprio caso pode representar uma base suficiente como fonte de informação;
- às *intenções epistemológicas*, desenvolve julgamentos múltiplos de maneira a preparar a ação, a fim de obter resultados e não um único. Segundo os autores é muito mais significativo o processo de pesquisas do que o próprio produto;
- à linguagem, é conotativa e metafórica;
- ao *acúmulo de conhecimentos e às bases de generalização*. São consideradas as conjecturas sem receio de o pesquisador em ação criar situações que poderão provocar mudanças no conhecimento já sistematizado, pois os resultados estão estreitamente vinculados à situação, ao contexto.
- aos *critérios de confirmação*, o embasamento ocorre essencialmente pelos efeitos da ação.

3.2 A ambiência universitária do EDU: fonte rica de informações

O contexto em que o currículo de Pedagogia foi e tem sido pensado, refletido, elaborado, implantado e avaliado é o Departamento de Educação como unidade universitária que se articula com todos os componentes de estrutura acadêmica e administrativa da UCG. Para esta pesquisa a ambiência universitária do EDU transformou-se em uma preciosa fonte

de informações que serviram de base para esta dissertação, pois orienta-se por preceitos de LAVILLE e DIONNE (1996, p. 165) para quem:

[...] a informação constitui sempre a provisão de base dos trabalhos de pesquisa. É sobre ela que se estabelecem, de uma parte, o procedimento, principalmente indutivo, de construção do problema e da hipótese e, de outra, aquele, de preferência dedutivo, de verificação dessa hipótese.

O levantamento inicial de informações da presente pesquisa tomou como referência, a pesquisa bibliográfica e histórico-documental dos diplomas legais, que prescrevem políticas de formação de professores para a Educação Básica, constituídos particularmente de leis, portarias ministeriais, resoluções e pareceres elaboradas pelo Congresso Nacional, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Ainda fez parte dessa pesquisa documental o estudo pormenorizado das Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia da UCG dos últimos vinte anos, com a finalidade de conhecer para compreender a evolução das concepções de formação e do modo como a formação de professores vem ocorrendo neste espaço temporal. Atas de reuniões, pareceres, ementas e programas de disciplinas foram também fontes documentais. Não poderia deixar de ser analisados também os documentos da Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), cujas orientações foram decisivas em diversos movimentos curriculares do Departamento de Educação da UCG.

Um outro procedimento – a observação participante – foi utilizado na investigação para complementar a análise documental, pois permite ao investigador o contato com o ambiente natural. Neste estudo, a observação participante realizou-se por meio de observações em salas de aula e nas reuniões com estudantes e professores agrupados por períodos do curso implantado em 2004, bem como a observação de reuniões do EDU e do Colegiado das Licenciaturas²⁵ que ocorrem quinzenalmente. O cuidadoso registro, feito em protocolos descritivos e conotativos, compuseram um diário de campo.

A combinação de mais de um instrumento para a coleta de dados permitiu reunir uma diversidade de informações, uma vez que agregou-se aos procedimentos anteriormente mencionados as entrevistas com professores e estudantes. Sua utilização se justifica pelo objetivo de coletar “[...] informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos, imagem cuja

²⁵ Colegiado das licenciaturas é uma instância composta pelos diretores de departamentos dos cursos de licenciaturas, ligada a pró-reitoria de graduação que coordena, implementa e avalia, conjuntamente, as políticas internas para a formação de professores da UCG.

generalização será todavia delicada e exigirá cuidado e prudência por parte do pesquisador” (LAVILLE e DIONNE, 1996, p. 190).

Com os professores do curso as entrevistas foram individuais, preservada uma semi-estruturação do roteiro, bastante flexível, para evitar indução de respostas. Os professores entrevistados foram selecionados por meio de uma amostra intencional com o intuito de abranger docentes de disciplinas: a) de formação geral – História da Educação –, b) de formação específica (*lato sensu*) – Didática Geral – e c) de formação específica (*stricto sensu*) – Teorias da Educação. A inclusão desses docente, teve o propósito de conhecer “como vem ocorrendo a integração curricular entre as disciplinas”, de fazer uma avaliação da sua operacionalização – aspectos positivos e negativos – e apreender, na medida do possível, a concepção de formação que esses docentes trazem consigo. Para tanto, acredita-se na influencia das práticas formativas desenvolvidas em sala de aula para clarificar essa concepção.

As entrevistas com os estudantes foram coletivas, orientadas pela técnica de Grupo Focal. A opção por essa técnica foi feita porque sua principal característica é a realização de entrevistas, com o mesmo grupo, quantas vezes forem necessárias para atingir dados e situações ricas e pormenorizadas.

Para tratamento dessas informações procedeu-se uma primeira transcrição, sistematização e análise de conteúdo das entrevistas. Em seguida fez-se a reorganização dos textos para depois submetê-los aos autores para exame e concessão de direito de utilização com dados desta investigação.

As entrevistas, realizadas com um pequeno grupo de estudantes, foram conduzidas de modo informal, sem roteiro, para que os participantes se sentissem motivados a falar. Era necessária uma “escuta sensível”, como quer BARBIER (2002, p. 93-99). Para esse autor, a “escuta sensível” se apóia na empatia e na multirreferencialidade, uma vez que se revela em um “escutar/ver” levando em conta que “[...] o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, valores, de símbolos e de mitos (ou a ‘existencialidade interna’ ...).” (BARBIER, 2002, p. 94). Somente após a instalação de uma relação de empatia é que o investigador poderá chegar à proposições interpretativas. “Trata-se de ‘atribuir um sentido’ e não de impô-lo.” (ADOINO *apud* BARBIER, 2002, p. 97). Recomenda KINCHELOE (1997, p.191-193) que os pesquisadores se preocupem não somente com o que vêem, mas notadamente, por que vêem, pois não existem valores neutros na forma de ver.

No que diz respeito à sistematização e categorização das informações é indispensável, em primeira mão, a organização de uma matriz analítica de cujos dados emergem as categorias de análise. A definição dessas categorias segue um modelo misto: de início são rudimentares, porque definidas *a priori* para uma primeira orientação. Posteriormente, pela inerente flexibilidade de metodologia, são feitas modificações de acordo com o avanço da análise do conteúdo manifesto pelos entrevistados. De acordo com LAVILLE e DIONNE (1996), esse processo de análise consiste em um estudo minucioso das palavras e frases que o compõem, com o intuito de extrair os conceitos e significações daquilo que está explicitamente dito e registrado.

3.3 Panorama das reformulações curriculares do Departamento de Educação da UCG

Para a compreensão do movimento de reformulação curricular que se desenvolve, no presente momento, no Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (EDU/UCG) entende-se, que se faz necessário, a abordagem da sua trajetória, bem como o das reformulações curriculares que foram ocorrendo desde a sua criação até os dias atuais. NONATO (2002, p. 45) assevera que “a história do Curso de Pedagogia da Católica de Goiás traz duas marcas no seu currículo de vida: a marca da outorga e a marca da autonomia”.

Desse modo, esse exercício torna-se imperioso para que se possa entender como o EDU foi se inserindo no debate nacional em torno do Curso de Pedagogia e a forma que os princípios delineados pelo Movimento Nacional dos Educadores se concretizaram na sua prática formativa. Além disso permite, na medida do possível, o entendimento do modo como os paradigmas curriculares, presentes na história do Curso de Pedagogia no Brasil, determinaram ou não as concepções acerca da formação do pedagogo.

Para que essa trajetória seja reconstituída e interpretada, mesmo que de forma breve, serão necessariamente considerados: 1) a abordagem teórica presente nos capítulos anteriores; 2) os paradigmas de currículo apresentados pela legislação e pelos debates que foram se desenvolvendo no cenário político-educacional; 3) o contexto socioeconômico e político dos diferentes momentos da história brasileira. Portanto, ao fazer essa leitura, não se pretende reconstituir o que já foi exposto nos capítulos anteriores, mas de compreender o momento atual de reformulação curricular. Nesse sentido serão utilizados principalmente, como aporte teórico, os estudos de ANDRADE (1983) e NONATO (2002) que tratam das reformas curriculares empreendidas no EDU nas décadas de 1980 e 1990. Esses estudos são

significativos por recorrerem a fontes primárias dos registros feitos – documentos internos, atas de reunião, relatórios, dentre outros – pelo EDU nos momentos de reformulações curriculares desde a sua criação.

3.3.1 Currículos prescritos por iniciativa federal: primeira fase de 1949 a 1983

A Universidade Católica de Goiás, fundada em 1959, constitui-se como a primeira instituição de ensino superior do Brasil Central. A idéia de sua criação, foi lançada no I Congresso Eucarístico Nacional realizado em 1948 em Goiânia. Idéia ousada de D. Emanuel Gomes de Oliveira que pretendia fundar uma universidade católica no Centro-Oeste brasileiro. No ano seguinte, 1949, iniciou-se a abertura de escolas e de faculdades que se constituiriam em embriões dessa instituição²⁶. A princípio o Curso de Pedagogia funcionou como faculdade isolada e a sua oficialização veio a ocorrer somente dois anos depois, por meio do Decreto nº 30.588 de 22 de fevereiro de 1952 para posteriormente integrar-se a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da UCG. Conseqüentemente, com a criação da Universidade de Goiás²⁷ o curso de Pedagogia, e os demais desta faculdade, foi integrado a essa instituição.

Por ocasião do reconhecimento do curso de Pedagogia, em 1952, o currículo adotado regia-se pelos preceitos legais contidos no Decreto nº 1.190/1939 que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo assim, as disciplinas constantes do seu currículo fora determinada por iniciativa federal e sua organização mediante o regime seriado. Pode-se afirmar que a concepção de formação que regia a formação do pedagogo naquela época centrava-se no paradigma de “formação acadêmica” (GARCIA, 1996). Essa afirmação se constrói mediante o estabelecimento de relações entre o currículo posto pelo Decreto nº 1.190/1939, que propunha a formação de técnicos para preenchimentos dos cargos burocráticos do Ministério da Educação e os princípios dessa instituição “[...] aportada no paradigma do homem erudito, em contraposição à formação do homem instrumental fundamentado no positivismo lógico” (UCG, 2004, p. 6).

De acordo com uma das professoras informantes, egressa da 1ª turma de Pedagogia da UCG, até hoje atuante no Departamento de Educação, naquele período, a formação do pedagogo era de “cunho generalista” priorizando apenas a transmissão dos aspectos formais

²⁶ Constituíram-se como embrião da U.C.G. e de sua mantenedora – Sociedade Goiana de Cultura – as Faculdades de Ciências Econômicas, Filosofia, Ciências e Letras, escolas de enfermagem São Vicente de Paulo e a Sociedade de Educação e Ensino de Goiás

²⁷ Antiga denominação da Universidade Católica de Goiás.

do conhecimento (LISTON e ZEICHNER, 1997). No caso específico dessa Faculdade, priorizava-se o domínio dos aspectos psicológicos da aprendizagem, e, não constava na organização curricular a parte destinada à prática de ensino. Essa, veio fazer parte do currículo somente com o advento da Lei nº 5.540/1968. Além disso, a formação de professores em Goiânia, ocorria prioritariamente no Instituto de Educação de Goiás²⁸, colégio de nível secundário, que apresentava melhores condições didáticas, físicas e estruturais para a formação de professores para as séries iniciais.

A segunda etapa de reformulação curricular, ocorrido no EDU/UCG ainda nessa primeira fase, transcorreu por ocasião da instituição da Lei nº 5.540/1968, conhecida como reforma universitária. Nesta, o surgimento das habilitações e com elas a figura do especialista conduziu esse departamento a se ajustar às exigências da nova lei, dentre elas a mudança de sua estrutura organizacional, da proposta de formação do pedagogo, bem como da preparação de seus professores para o magistério das disciplinas regulamentadas pelo parecer nº 252/1969 para a formação dos especialistas.

A extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a criação da organização departamental, exigiram mudanças internas no recém criado Departamento de Educação. Embora os currículos mínimos para os cursos de Pedagogia tenham sido regulamentados pelo CFE, em 1969 e, já houvesse um colegiado formado no EDU, consta que as modificações iniciaram, de fato, em 1972. De acordo com Andrade (1983), foi nomeado seu primeiro diretor e começaram a ser indicadas as prioridades para as mudanças. As habilitações escolhidas para serem oferecidas no currículo de 1973 foram – Orientação Educacional e Administração Escolar.

Não consistiu novidade e não exigiu grandes discussões, pois a estrutura curricular a ser adotada já estava posta pelos pareceres nº 251/1962 e 252/1969, constante de uma parte geral e outra específica para as habilitações escolhidas. Era preocupante a ausência de professores preparados para ministrar as referidas disciplinas. Esse preparo foi proporcionado por um curso intensivo de orientação educacional, duas conferências e dois seminários – sendo um deles sobre teoria de currículo. Diante de tais circunstâncias as habilitações implantadas, limitaram-se ao mínimo exigido pela Resolução CFE nº 02/1969.

Sobre o desempenho do Departamento de Educação, à época, ANDRADE (1983, p.33) registra:

²⁸ A esse respeito ver BRZEZINSKI (1987)

O desempenho departamental cobre, no período, além dessas atividades, um esforço programado incluindo estudo de currículos das habilitações nos seus aspectos legais e pedagógicos, montagem e execução do curso intensivo de Orientação Educacional, plano para reestruturação das disciplinas pedagógicas, plano para revisão dos programas, e ementas de disciplinas do curso de Pedagogia e plano para a criação da Comissão Auxiliar²⁹.

Data ainda, dessa fase, a estruturação do currículo por meio da distribuição de áreas: I) *disciplinas de fundamentos*, que correspondem à formação teórica e básica; II) *disciplinas de instrumentalização*, constante da prática de ensino e sua coordenação; e, III) *disciplinas específicas das habilitações*, incluindo o estágio supervisionado e sua coordenação. Essa prática de distribuição das disciplinas por áreas encontram-se, na atualidade, ainda presente na estruturação do Curso de Pedagogia da UCG. De acordo com as Resoluções 1 e 2 de 2002, do CNE e da Deliberação CEPE 052/1987, a atual estrutura curricular distribui-se mediante disciplinas do núcleo comum, disciplinas do núcleo comum dos cursos de formação de professores/UCG e as disciplinas de formação específica, nesta incluem-se disciplinas que aprofundam a formação do pedagogo e orientam as práticas de estágio.

Frente ao exposto, essa pode ser considerada uma segunda etapa no processo de reformulação curricular da pedagogia na UCG, bem como o momento, de fato, da estruturação desse Curso na instituição. Essa fase coincide com a expansão demográfica ocorrida na década de 1970 na cidade de Goiânia e com a expansão quantitativa da rede pública de ensino incentivada durante o período militar.

3.3.2 Currículos elaborados colegiadamente: segunda fase de 1984 a 2003

Conforme já mencionado neste estudo, em fins da década de 1970, o “modelo” de formação do pedagogo preconizado pelos pareceres nº 251/1962 e 252/1969 explicitava, com veemência, sua inadequação à realidade da educação escolar brasileira. Vale lembrar, que essa inadequação fora reconhecida pelo seu próprio autor – Conselheiro Valnir Chagas, do CFE – quando propôs nova regulamentação para o Curso de Pedagogia.

Pode-se afirmar, fundamentando-se em ANDRADE (1983), que é sob esse cenário que se iniciam as primeiras discussões no EDU que, posteriormente, convergiram para os debates que viriam a ocorrer em âmbito nacional contra as intenções de Valnir Chagas. Este conselheiro propôs nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, diante da

²⁹ Comissão Auxiliar é expressão própria da UCG para designar o conjunto de três professores que formam o colegiado gestor do EDU.

inexeqüibilidade do modelo de formação posto pelos pareceres nº 251/1962 e 252/1969 frente à realidade da escola brasileira. As discussões que ocorreram no Departamento de Educação foram impulsionadas tanto por fatores internos a esse departamento quanto por fatores externos, relacionados aos problemas enfrentados pelos egressos do Curso de Pedagogia.

De acordo com pesquisa realizada por ANDRADE (1983), junto a orientadores e administradores escolares naquela época, o modelo de formação voltado para as habilitações mostrava-se em descompasso com as práticas clientelísticas, autoritárias e burocráticas existentes no cenário educacional brasileiro. Isso pode ser comprovado pelos resultados apresentados na tabulação das informações que, após a sua análise, indicaram o seguinte:

- I) A descaracterização da função do orientador escolar mediante o desempenho, em toda a unidade escolar, de funções de outra natureza. Outro dado apontado refere-se a dificuldade e, as vezes, até a ausência de integração e articulação entre o trabalho do supervisor, orientador e equipe técnica da escola. Além disso, havia ainda a falta de reconhecimento das habilitações pelo Estado, que não as previam no plano de carreira dos profissionais do magistério, levando-os a receberem salários equivalentes aos demais profissionais graduados.
- II) A falta de autonomia dos administradores para gerir a escola. Esses profissionais denunciavam que já recebiam todas as ações planejadas e estruturadas por equipes das secretarias de educação sem terem sido consultados. O desvio de funções também foi apontado, pois a ausência de recursos físicos, materiais, a falta de servidores e o elevado número de alunos os levaram a assumirem outras funções dentro das escolas. Merece destaque também a ausência de critérios para a escolha dos administradores escolares, que eram conduzidos ao cargo por meio de indicação política dos prefeitos, vereadores, líderes de bairro, dentre outros, que era formalizada pelo governador.

Os resultados apontados por ANDRADE (1983) no estudo do currículo do curso da UCG foram constatados de modo mais amplo – em nível nacional – pelo estudo de BRZEZINSKI (1996) que assinala predominância da visão desintegradora do trabalho pedagógico na escola. A autora denuncia ainda “desvios de função” do trabalho dos especialistas, no interior das instituições escolares e uma concepção fragmentada do trabalho do Pedagogo na Educação Básica.

Outro aspecto que se transformou em problema, como decorrência de aplicação do Parecer nº 252/1969, foi à redistribuição de tarefas para os especialistas, dentro das próprias

escolas públicas. Conforme SILVA (2003, p. 40), “ainda que considerada apenas sob a ótica do mercado de trabalho, percebe-se, de pronto, a inviabilidade dessa proposta, por desconsiderar a precariedade financeira de maior parte das regiões brasileiras”, além do que a repetição de tarefas levou a precarização do trabalho e o isolamento de cada especialista. Um responsabilizava-se pelo currículo, outro cuidava do aluno e o outro geria recursos humanos e atividades pedagógicas e administrativas.

Com problemas muito semelhantes e dúvidas sobre o currículo do Curso de Pedagogia o Departamento de Educação inicia, internamente, um movimento de avaliação com vistas a promover ações para uma reformulação curricular. Essas ações estão registradas no primeiro Plano de Trabalho, datado de 1979 (ANDRADE, 1983). Nele, os professores demonstravam muito descontentamento com a qualidade das práticas formativas que, até então, eram eminentemente em função do ensino mediante currículos julgados superados e implementados em condições precárias. Portanto, inadequados.

Daí, insistir-se na revisão curricular considerando-a necessária, embora não suficiente para responder por um clima universitário que desse sustentação a nova proposta com envolvimento também das demais funções universitárias, em trabalho simultâneo, dentro de um processo global e sistemático. (ANDRADE, 1983, p. 41)

Com ações decididas colegiadamente os professores mostravam certa unidade para solução das questões mais significativas. Durante um longo processo de discussões, coordenado pela Comissão de Reformulação Curricular, composta também por representantes dos alunos, definiu-se como ações mais significativas:

- a capacitação do corpo docente em um curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior e em Educação Pré-escolar;
- reformulação geral do currículo, sustentada por uma concepção de educação histórico-crítica, incluindo novas habilitações: a do pedagogo escolar e pré-escolar;
- extinção das habilitações tradicionais e inclusão de uma habilitação predominante docente: professor para a Pré-escola;
- apoio do EDU para professores participarem de congressos, cuja temática incluísse as próprias preocupações do Departamento;
- forte aproximação do EDU aos princípios e práticas de reformulações curriculares defendidas pela CONARCFE e Comitês Estaduais.

Este período, início da década de 1980, coincide com a formulação da Carta de Princípios da UCG³⁰ conhecida como “Grandes Linhas”. Essas, buscavam uma proposta da Universidade diante da realidade socioeconômica, política e cultural vivenciada nesta época. O posicionamento assumido pelo EDU para o processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia, tomando como quadro de referência a Carta de Princípios e os problemas apresentados em âmbito interno e externo a esse Departamento foi o de “formar profissionais comprometidos com a transformação social”, ressaltando que:

[...] a prática educativa só pode ser considerada numa sociedade concreta dentro do contexto histórico, social, econômico, e político; e não se circunscreve apenas aos limites da Faculdade de Educação da Universidade, mas pressupõe integração com as demais unidades de educação, com o sistema de ensino como um todo e com a comunidade em geral no empenho da melhoria da qualidade de vida local, em particular no atendimento da clientela escolar. (ANDRADE, 1983, p.49)

Balizados nesses princípios os professores e alunos do EDU conduziam suas reflexões e encaminhamentos sobre a nova proposta de currículo. O contexto sociopolítico era marcado pela efervescência das discussões em diversos setores da sociedade, pois vivia-se um período de transição do regime ditatorial para o regime democrático, que culminou com a Campanha das “Diretas Já”, eleição para presidência da república por Colégio Eleitoral, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – denominada Constituição Cidadã.

Essa efervescência, no campo educacional, foi alimentada pelos movimentos significativos como: o Fórum em Defesa da Escola Pública, os Comitês Pró-Reformulação do Profissional da Educação e a realização de seminários e encontros como: o I Seminário de Educação Brasileira e Contemporânea, realizado pela FE-Unicamp (1978), o Encontro Regional ocorrido em Brasília (1981) e o Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos em Educação ocorrido em Belo Horizonte (1983). O EDU/UCG acompanhou todas essas discussões e reflexões e participou intensamente, o que influenciou na definição da identidade do pedagogo formado pela instituição.

O movimento alcançou seu objetivo na UCG/EDU. Foi elaborado uma nova grade curricular³¹, que contou com a participação intensa dos alunos, professores e funcionários. O

³⁰ De acordo com AMADO (2004) a Carta de Princípios da UCG é um quadro de referência da instituição para iluminar a prática universitária e orientá-la num processo comum que deve ser a universidade em sua caminhada.

³¹ Terminologia usada à época.

novo currículo do Curso de Pedagogia adotado pelo Departamento de Educação em 1985/1 sustentava-se em um princípio basilar: a docência como base da identidade profissional do pedagogo.

O perfil do pedagogo, egresso da UCG é o do Pedagogo Escolar voltado para a docência, mas mesmo assim era constituído por habilitações: a) Magistério de 2º Grau (disciplinas pedagógicas), b) Magistério de 1º Grau (docência nas séries iniciais de escolarização), c) Área de Concentração em pré-escola e alfabetização, d) outras áreas, caso fossem identificadas por levantamentos, que viessem atender às exigências da demanda escolar.

Como princípios norteadores do currículo para a formação do pedagogo da Católica de Goiás:

- a) a prática educativa só pode ser pensada numa sociedade concreta, dentro do contexto histórico, social, econômico e político;
- b) uma outra prática educativa, uma outra proposta de educação, um outro profissional, não circunscreve apenas os limites da Faculdade de Educação, mas pressupõe a integração com as demais unidades da educação, com os sistemas de ensino e com a comunidade em geral, objetivando contribuir para a transformação da sociedade maior;
- c) a UCG se propõe a ser participante do processo de transformação da atual sociedade global, com lucidez, coragem e realismo, comprometendo-se cada vez mais com a promoção do homem;
- d) o Departamento de Educação, julga ser a educação um processo multidimensional, que envolve as dimensões humana, técnica e político-social;
- e) o profissional da educação deve ter presente uma nova prática educativa que se dá pela relação na qual os participantes interagem através da permanente troca de conhecimentos, sentimentos, valores e experiências, que não é causal, nem esporádica, porém intencional, na busca de solução às necessidades das pessoas que se educam. (EDU, 1984, p. 34-35)

Esses princípios traçaram os rumos do processo de formação do pedagogo em um novo curso, cujos objetivos eram assim expressos:

- a) desenvolver uma consciência crítica que permita a compreensão da realidade brasileira (situação política, econômica, e social) e da realidade educacional brasileira tendo presente a inserção dessas na realidade educacional;
- b) desenvolver conteúdos que permitam uma adequada formação do educador, possibilitando a recriação da teoria para uma ação no processo educacional;
- c) formar profissionais dotados de competência para lidar com as características reais do “ser que aprende”. (EDU, 1984, p.35)

A concretização dessa proposta curricular, para seus idealizadores, não deveria se constituir apenas numa prescrição formal. Para tanto, várias iniciativas foram tomadas, sendo a primeira a de preparar os professores do EDU para assumirem com competência e qualidade as novas áreas de concentração. Conjugadamente eram feitos constantes acompanhamentos e avaliações, o que possibilitava propor ajustes na proposta durante a implementação. Como terceira proposição criou-se o Conselho de Alunos e Professores, com vistas a fazer um acompanhamento sistemático a cada período com a efetiva participação do aluno.

Uma das inovações que merece destaque foi a forma de organização da grade curricular nuclearizada em “temas geradores”. Definidos mediante discussões coletivas entre professores e alunos, os temas escolhidos foram: Estudos Introdutórios (1º e 2º períodos), Educação como Prática Social (3º e 4º períodos), A Educação Escolar (5º e 6º períodos) e, A Prática Pedagógica (7º e 8º). Outra inovação foi a articulação entre as “áreas de formação”, os temas geradores e a prática de ensino. Essa articulação visava dar consistência à formação do professor e lhe permitiria uma fundamentação teórica que desse sustentação a sua ação profissional de forma crítica e consciente.

Com essa nuclearização foram definidas três áreas tomadas como essenciais para a formação do professor: Fundamental, Formação para o Magistério e de Aprofundamento Específico. Além dessas, mais quatro áreas, completavam a formação pretendida: Estágio Supervisionado, Monografia, Formação Pedagógica para as Licenciaturas e Estudos Complementares (disciplinas eletivas). O curso passa a ter 2.730 horas distribuídas em oito períodos.

De modo geral, a análise que se pode depreender da leitura dessa proposta curricular revela um salto qualitativo do EDU acerca da concepção de formação para o pedagogo. Era evidente a mudança de uma concepção de formação “acadêmica” para a concepção de natureza crítica, na perspectiva “reconstrucionista social” apontada por LISTON e ZEICHNER (1997). Tal evolução, afirma-se, decorreu da inserção do EDU nos debates que vinham sendo liderados pelo movimento dos educadores e do compromisso do corpo docente em desenvolver uma prática formativa condizente com a realidade social da escola pública e da maioria da população. Pode-se afirmar com uma concepção de escola inclusiva que veio a se manifestar muito mais tarde em outras instituições de ensino superior.

Quanto à organização curricular é retratado o modelo de “organização colaborativa”, traduzida pela preocupação dos docentes em promover um trabalho de articulação entre as disciplinas. Embora a interdisciplinaridade não tenha sido mencionada na referida proposta, essa preocupação subjaz a adoção de temas geradores com objetivo de “[...] fornecer

parâmetros necessários à orientação de do núcleo de disciplinas do período” (EDU, 1984, p. 38), ao ser desenvolvido de forma coletiva. Ainda que se mantivesse a especificidade de cada disciplina, essa nova concepção integrada e mais ampla dos conteúdos, passou a exigir o estabelecimento de relações entre o conhecimento adquirido em uma determinada disciplina a outras áreas do conhecimento. Essa organização, também expressa a busca, pela “essência da profissionalidade docente” tomada por ROLDÃO (1999) como a capacidade de os professores gerirem o processo curricular de forma contextualizada, voltada para interesses dos alunos, respondendo as exigências sociais.

No que concerne a relação entre teoria e prática, um aspecto na proposta curricular chama atenção. No texto de apresentação os idealizadores do currículo ressaltam que:

Na tentativa de expressar, de forma mais operacional o marco teórico, os princípios, os objetivos e critérios que fundamentam a reformulação do Curso de Pedagogia que exige uma Grade Curricular com um **núcleo epistemológico do curso bastante compacto** e uma diversidade de disciplinas que atendam a formação do professor para o Magistério do 2º Grau, a formação do Professor de 1ª a 4ª séries do 1º Grau e que os mesmos possam assumir as outras funções que a escola necessita, através das **áreas de concentração efetivadas no momento terminal do curso**. (EDU, 1984, p. 40-41) [grifos do pesquisador]

Estaria essa forma de organização curricular demonstrando indícios de que naquela época uma relação enquanto “visão de unidade” ainda não estava totalmente amadurecida?

Nos marcos teóricos desse estudo, pôde-se perceber que a forma como a grade curricular se organizava mostrava a intencionalidade de articular teoria e prática. Entretanto, é consabido que a integração entre esses pólos somente pode ser, de fato, notada, num conjunto de ações e de práticas que se estabelecem no cotidiano das agências formativas. Apesar da proposta gerar algumas dúvidas, salienta-se que o conjunto das ações revela o esforço de seus professores de superar a “visão dicotômica” (BRZEZINSKI, 1995), presente nos currículos que antecederam essa reformulação curricular.

O novo de fato é comprovado pela proposta de avaliação curricular. O estabelecimento de “mecanismos diversificados” de avaliação, a “dimensão processual” tomada como referencial e a abertura para a participação dos alunos, inclusive para a avaliação dos temas geradores denotam a adoção da avaliação qualitativa. A perspectiva de avaliação pelo coletivo docente e discente encontra respaldo nos seguintes comentários:

É difícil que o currículo que não se avalia ou que o faz somente através da avaliação dos professores entre numa dinâmica de aperfeiçoamento constante. Sem informação sobre o funcionamento qualitativo do sistema escolar e curricular, os programas de inovação ou reformas podem ficar na

expressão de um puro voluntarismo ou em submissão a iniciativas que poderiam não responder a necessidades reais do sistema escolar, dos alunos e dos professores (SACRISTÁN, 2000, p. 316).

Como conseqüência de todo esse conjunto de ações o currículo do EDU/UCG passou a ser referência, tanto é que teve excelente acolhida pelo movimento nacional de educadores, ao ponto de, a coordenadora de todo o processo de construção, implantação e avaliação, em anos posteriores, ser eleita presidente da ANFOPE. A partir desses pressupostos, o Departamento de Educação redefine suas linhas de ação e se insere no cenário nacional contribuindo com a evolução do Curso de Pedagogia no Brasil. Nesse contexto, a UCG contribuiu com grande parte dos professores, criando condições para que investissem em sua formação em nível de mestrado, feitos com apoio da instituição mediante concessão de licença remunerada integral.

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas, de modo acelerado, a partir da segunda metade da década de 1980 e início da década de 1990, fruto do processo de reestruturação produtiva, do desenvolvimento científico e tecnológico e da globalização da economia trouxeram novas demandas para o campo educacional. De modo paradoxal, nesse mesmo período evidencia-se uma crise vivenciada pelos cursos de licenciatura, refletida na baixa procura pelos cursos que formam professores. Essa crise, gerada pela abertura de inúmeras faculdades isoladas e agravada pelas condições precárias em que se encontrava a educação escolar, bem como pela desvalorização profissional e social dos professores foram determinantes deste contexto.

NONATO (2002, p. 46) ao analisar as distâncias temporais entre as reformulações curriculares ocorridas no EDU/UCG observa que o espaço entre as atuais:

[...] e as regulamentações posteriores diminuí, progressivamente, isto pode indicar que as mudanças sociais estão ganhando, década a década, maior velocidade e, que segundo se espera, venham exigindo novas leituras da realidade educacional, novas formas de pensar a escola e o ensino e, portanto, de programar currículos.

Destaca a autora, a importância dos estudos acerca dos movimentos de renovação curricular cuja dinâmica, permite verificar a permanência de velhas estruturas curriculares que interferem no desenvolvimento dos novos currículos. Assinala ainda, que uma das características entre os currículos atuais e os anteriores consiste na forma política como tem sido construídos e elaborados, pois a partir da década de 1980, diferentemente das anteriores, as reformulações curriculares “[...] resultaram das lutas da categoria, da construção do saber no exercício da autonomia universitária” (NONATO, 2002, p. 46).

Em 1990, diante da crise que se abatia nos cursos que formam professores na UCG, evidenciada pela queda brutal na demanda das licenciaturas com vários cursos ameaçados de extinção, uma nova proposta curricular começa a ser discutida pela Vice-Reitoria Acadêmica junto aos diretores dos cursos de licenciatura da UCG, que no futuro, passaram a se reunir e tomar decisões coletivas no Colegiado das Licenciaturas.

O resultado desse projeto culminou com a proposta curricular denominada “Projeto de Formação de Professores da UCG”. Neste, estabelecia-se uma política a ser adotada por todos os cursos que formam professores, incluindo-se o Curso de Pedagogia considerando-se, pois, que “a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores” (BRZEZINSKI, apud UCG, 1997, p. 16). Acrescente-se como marca distintiva de outros cursos de formação de professores, a assunção da concepção de preparo contínuo (formação continuada) com apoio fundamental de certas especificidades, uma vez que o programa estrutura-se em dois níveis de ensino: graduação e pós-graduação.

Para NONATO (2002) são três os referenciais teóricos do referido projeto: *a)* o primeiro assentado nos princípios estabelecidos pelos Projetos “Grandes Linhas” (1979), UCG/1985 e o Projeto Acadêmico da UCG: Processo em Construção, datado de 1994. *b)* o segundo marco teórico encontra-se na concepção de saber, que parte do pressuposto de um conhecimento enquanto processual e fruto da criação humana; *c)* o terceiro referencial consubstancia-se na concepção de docência como a base de identidade do professor adotada pela ANFOPE (1983).

Com isso, o projeto de formação de professores implantado a partir de 1994/2 definia para os cursos de licenciatura e, conseqüentemente para a Pedagogia os seguintes princípios:

- a) qualidade, fundamentada na competência, criticidade e criatividade;
- b) interdisciplinaridade, baseada na integração das disciplinas, o que só ocorre se houver domínio do conteúdo epistemológico de cada uma;
- c) verticalidade, caracterizada como aprofundamento do estudo e da pesquisa, mediante diversificadas modalidades de investigação;
- d) simplicidade, significando o respeito ao eixo epistemológico da formação do professor mediante o ensino dos conteúdos essenciais de cada disciplina. (UCG, 1997, p. 17)

De posse desse referencial, que caracterizava uma concepção de sociedade, de educação, de formação e de educador, a proposta para os cursos de licenciatura da UCG definia que seu egresso deveria ser “professor/educador, pesquisador e bacharel”, mediante uma arquitetura curricular pautada pelo enxugamento dos currículos: um menor número de disciplinas, mas com maior rigor e aprofundamento teórico, e articulação entre os níveis de

graduação e de especialização. Essa articulação foi prevista por meio do ingresso automático dos alunos, que após cursarem as disciplinas da graduação em sete períodos, verticalizariam sua formação em um curso de especialização *lato sensu* oferecido no 8º período, oferecido indistintamente para todos os licenciados, porém com alternativas de escolha para o licenciado e bacharel.

Para o Curso de Pedagogia manteve-se a proposta de formação do pedagogo escolar, habilitado para a alfabetização, magistério nas séries iniciais do 1º Grau e para as disciplinas pedagógicas para os Cursos de Magistério no 2º Grau. Entretanto, a especificidade da formação do pedagogo tomado como professor/educador deveria ocorrer por meio de três eixos estruturantes da nova grade curricular: o da *verticalidade do conhecimento*, o da *simplicidade* e o da *interdisciplinaridade*. Pretendiam os planejadores fazer uma integração entre as várias disciplinas e áreas do conhecimento. Com isso, um novo componente curricular se coloca: Atividades Interdisciplinares, que contribuiriam para que o futuro professor adquirisse uma formação marcada por um saber interdisciplinar científico e cultural.

A organização curricular composta por três áreas: a) formação comum, b) específica e c) especialização em nível de pós-graduação. Da formação comum faziam parte as disciplinas de formação acadêmico-científica e pedagógica, de natureza geral, com vistas ao domínio teórico-epistemológico das diversas áreas do saber para a formação do educador. A área de conhecimento específico era organizada em conteúdos próprios de cada licenciatura. Consta aqui as disciplinas para a formação e prática docente – Didática geral e didáticas específicas –, além das disciplinas de estágio supervisionado e prática de ensino. A área de especialização era feita conjuntamente entre Colegiado das Licenciaturas e a Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – Coordenação de Pós-graduação. Inicialmente tinha um grande espectro de cursos com a finalidade de formar o professor-pesquisador mediante a verticalização do conhecimento.

As avaliações sustentaram a decisão de no 2º ano de implantação ser oferecido somente um curso de especialização – Formação de Professores – composto por diversas áreas que passariam a contemplar as especialidades próprias de cada campo, sobre uma formação humanista e tecnológica. Destaca-se como exemplo de interdisciplinaridade os Seminários Avançados, com 30 horas de duração, período em que todos os especializandos apresentavam publicamente seus trabalhos monográficos e os defendiam diante de todos os colegas e professores da especialização e a banca integrada pelo orientador, um leitor e o coordenador de cada área de saber.

Ao comparar essa proposta curricular com o currículo adotado em 1985, pode-se observar uma grade bastante diferente (ver anexos 1 e 2). Em primeiro lugar, não se deve perder de vista o contexto histórico que justificou tal reformulação. Conforme pesquisa realizada por Câmara (1999), essa proposta curricular não foi bem assimilada por parte do corpo docente dos cursos de licenciaturas da UCG, o que se constituiu em um dos entraves para a sua efetivação. Além disso, verificou-se que alguns docentes eram contra esse projeto, não assumindo como a proposta coletiva que deveria ser efetivada com a integração entre as disciplinas de todos os departamentos desses cursos.

Fato é que os departamentos, no seu conjunto, não se sentiram comprometidos e não assumiram a interdisciplinaridade como eixo norteador da formação. Com isso, as atividades interdisciplinares não foram suficientes para garantir a interdisciplinaridade. Esse fato justifica-se pela constatação de que “dos seis departamentos investigados apenas dois demonstraram preocupação com as questões relativas à produção do saber e as dimensões pedagógica e acadêmica. Os demais demonstraram um envolvimento maior com as questões burocrático-administrativas” (CÂMARA, 1999, p. 89). Lamentavelmente, isso não se concretizou e avaliações comprovaram que a interdisciplinaridade ficou no plano ideal e não real.

No que concerne a estrutura curricular, embora fosse mantida a carga horária mínima para os cursos de licenciatura plena, o enxugamento de disciplinas para que fosse viabilizada a especialização no oitavo período foi um dos aspectos que pode se destacar nesse currículo. Em função disso, como o próprio documento aponta propôs-se “[...] ensinar menos coisas com maior rigor [...] mediante uma nova lógica curricular que propiciou a elaboração de currículos mais consistentes, mais sintéticos e mais ágeis” (UCG, 1997, *passim*).

Embora tenha sido apresentada uma proposta inovadora com a finalidade de formar o professor-pesquisador mediante a verticalização do conhecimento na especialização, pôde-se verificar que a Universidade não assumiu, “institucionalmente, a pesquisa e a extensão como deveria, tanto oferecendo condições de infra-estrutura como investindo na formação do professor, estimulando-o a assumir essas atividades em sua prática” (CÂMARA, 1999, p. 105). Com isso, essa formação voltou-se apenas para o ensino, reproduzindo um conhecimento, na sua maior parte, desvinculado da realidade. Conclui-se que predominou um modelo técnico de formação, distante da realidade da escola e da prática cotidiana dos professores da Educação Básica.

Outro aspecto observado é o deslocamento do enfoque psicológico e sociológico, presente de forma explícita no conjunto das matérias do currículo de 1985, para um enfoque

mais generalista com a substituição das “psicologias” pelas disciplinas: Psicologia da Educação I e II. Outras disciplinas foram acrescentadas: Tópicos de Filosofia, Antropologia Cultural, Informática e Educação, Educação e Trabalho, Atividades Interdisciplinares. Se naquele dos anos 1980 ainda era nítida a influência da psicologia e da sociologia para a formação do professor, neste dos anos 1990, não se percebe com clareza qual o enfoque priorizado.

Salienta-se, contudo que a preocupação com a formação de um profissional que se pautasse na prática educativa de forma crítica, com vistas a um projeto de transformação social, não é tão enfatizada na nova operacionalização curricular. Conseqüentemente, de uma concepção de formação assentada no paradigma “reconstrucionista social”, assumida de forma bastante clara no currículo de 1984, percebe-se que há uma aproximação com a “concepção de eficácia social” ou “tradicional”. De acordo com GARCIA (1999, p. 39):

O essencial desta perspectiva é o fato de conceber o ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em espaços singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande parte sempre imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que exigem opções éticas e políticas. Os professores, portanto, funcionam em situações únicas e o seu trabalho é incerto e ambíguo. Nesta perspectiva, é dado um valor mítico a experiência como fonte do conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Zeichner utilizava a palavra “mito” para se referir à crença segundo a qual as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores. Acredita-se que algum tempo de prática é melhor que nenhum, e quanto mais tempo se dedicar às experiências praticas melhor será.

Justifica-se, ainda, pelo modo como as disciplinas teóricas e práticas encontram-se dispostas neste currículo. observa-se que até o quarto período são enfatizadas as disciplinas de formação geral e, a partir do quinto, as disciplinas de didática específicas e de prática de ensino são introduzidas (ver anexo 2). Desse modo, estabelece-se uma “relação justaposta” consoante ensinamentos de BRZEZINSKI (1995) entre teoria e prática, em que a prática é aceita como uma aplicação da teoria.

Observa-se que a fundamentação teórica dos primeiros períodos, bem como o perfil das disciplinas adotadas, contribuem com a tomada de consciência da complexidade que envolve o fazer docente e da singularidade presente nas inúmeras situações vividas nas instituições educacionais. Todavia, pode-se perceber também um número reduzido de disciplinas de natureza crítica neste currículo. Sendo assim, caso os conteúdos das disciplinas tenham sido trabalhados numa perspectiva crítica e emancipatória a intencionalidade política que subjaz a prática pedagógica não foi apreendida pelo futuro professor, o que torna essa

concepção de formação voltada para o paradigma calcado na eficácia social. Lembre-se que esta é uma inferência, pois não era objetivo desta dissertação penetrar na prática dos professores das licenciaturas para observar sua opção teórico-metodológica.

Quanto à avaliação curricular, nota-se a ausência do alunado no processo de discussão para implementação, bem como na avaliação deste currículo. Situação marcadamente diferente do ocorrido no currículo anterior. A inserção da avaliação e acompanhamento do currículo no Projeto de Avaliação Institucional da Universidade demonstra que essa política de formação de professores é, oficialmente, assumida como proposta da administração superior desta instituição. Os aspectos positivos e negativos não são explicitados e discutidos entre os sujeitos envolvidos na operacionalização da proposta o que, julga-se, um dos retrocessos presentes no Currículo 1994/1. Ressalva-se a avaliação do currículo pelo projeto de pesquisa: Avaliação do Programa de Formação de Professores da UCG: interdisciplinaridade e profissionalização docente (1995-1998), coordenado por Iria Brzezinski, também coordenadora do Colegiado das Licenciaturas, por 5 anos consecutivos.

Deve-se mencionar que a ausência dos alunos no processo de discussão da proposta curricular no EDU/UCG é total. Houve participação dos estudantes nos conselhos de representantes de turma o que permitiu, embora não fosse especificamente essa a finalidade, que esse departamento fizesse a avaliação e acompanhamento das expectativas dos alunos em relação ao Curso de Pedagogia. Em vários espaços também, como nas reuniões de congregação e nas discussões realizadas por disciplinas e áreas, foi possível a participação de professores que se dispunham a analisar e avaliar a proposta advinda do Programa de Formação de Professores da UCG, todavia, essa participação era relativamente pequena, comparando-se com o número absoluto de professores que implementavam o currículo novo.

Outro aspecto que pode ser considerado positivo foi à atuação do Colegiado das Licenciaturas, como instância que buscava e ainda busca promover a articulação entre os departamentos que oferecem os cursos de licenciatura. De acordo com CÂMARA (1999) esse Colegiado também vivencia alguns problemas referentes à questão estrutural, uma vez que não possuía poder decisório ou normativo, seu objetivo fundamental era desenvolver um trabalho coletivo e aglutinador das licenciaturas. Não obstante, afirma ainda que o colegiado foi importante para que o processo de integração dos cursos de licenciatura viesse ocorrer, assumindo e decidindo coletivamente sobre as questões a serem enfrentadas.

No próximo item, discutir-se-ão as concepções adotadas a partir de 2004/1, no que concerne a formação profissional, organização curricular, relação entre teoria e prática, e,

avaliação curricular e o modo como a prática formativa vem sendo percebida pelos sujeitos envolvidos em seu processo de implantação.

3.4 O que revela a matriz curricular de 2004 e os sujeitos consultados?

A “Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia”, mediante aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (CEPEA/UCG) se expressa na matriz curricular em desenvolvimento. Conforme o que se pôde observar, vários determinantes influenciaram em sua elaboração e implementação. De acordo com PACHECO (1996, p. 18) o currículo é uma construção que deve ser estudada em relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas, na ordenação particular do seu discurso, e também na relação com o contexto de implementação.

Diante disso, considera-se como fatores determinantes, que influíram no movimento de reformulação curricular ocorrido no Departamento de Educação da UCG:

- o conjunto das indicações, pareceres e resoluções apresentadas pelo Ministério da Educação nos anos 1990, determinados por um discurso padronizado internacionalmente que proclama a necessidade de um profissional que esteja preparado para os desafios que a globalização, os avanços da tecnologia e o mercado de trabalho tem imposto;
- a promulgação da Lei nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a reformulação do projeto acadêmico da UCG: Processo em construção;
- as condições históricas e sociais que, após inúmeros embates, cederam espaços à participação dos movimentos sociais para construção e desenvolvimento de experiências de formação voltadas para uma escola que não seja seletiva, excludente, mas de boa qualidade e que forme o cidadão para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho (Constituição de 1988 e LDB/1996);
- a tradição de formação de professores, já consolidada no Departamento de Educação, resultante de um processo de construção e reconstrução das práticas formativas empreendidas pelos docentes e que, grosso modo, influenciaram e influenciam as decisões e ações atuais.

A definição e clareza desses fatores são importantes, especialmente, quando se intenciona empreender a análise de um currículo que trata da formação inicial do pedagogo, que adota como princípio *a docência como a base da identidade* e, que seja habilitado para o *magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*, conforme é proposto para o Curso de Pedagogia da UCG.

A análise dessa matriz revela, que o referencial teórico para a sua elaboração, assenta-se em um conjunto de documentos, de natureza distinta, que articulados apresentam uma proposta orgânica e específica a essa instituição. Esse referencial é composto:

- a) pelo conjunto de leis apresentadas pelo MEC que normatiza a formação de professores nos cursos de graduação – LDB nº 9.394/1996, Pareceres CNE/CP 009, 027 e 028/2001, e Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002
- b) pelos documentos que contêm os princípios que orientam as ações internas da Universidade Católica - compromissos políticos assumidos pela Igreja Católica em Medellín (1968) e Puebla (1978), Plano Estratégico de Gestão Participativa 2003/2010 e a Constituição Apostólica para as Universidades Católicas –, e documentos que orientam as ações do Departamento de Educação – Plano de Gestão 2003/2005.
- c) pelos princípios formulados pelo Movimento Nacional dos Educadores, representado atualmente pela ANFOPE.

Resultantes desse conjunto, a UCG indica como referência para a reformulação da proposta pedagógica do Curso de Pedagogia:

A compreensão de que no mundo organizado pela instantaneidade das redes de comunicação, conhecer o espaço regional e nele intervir é inserir-se no jogo político-social da hegemonia e modificar as relações de forças que tornam diferenciadas a distribuição dos bens econômicos e sociais e que estabelece a hierarquia estruturante dos espaços geográficos e dos sujeitos que nele habitam. Assim, em consonância com os princípios institucionais da UCG, reconhece que atuar no espaço regional é contribuir para a inserção desse espaço na rede geopolítica nacional e internacional, buscando condições de vida mais dignas e qualificadas para a população. (EDU/UCG, 2005, p. 14)

Partindo dessa compreensão, o documento aponta que foi adotada a base docente, um dos princípios do Movimento Nacional dos Educadores, do qual o Departamento de Educação participou ativamente, a partir de 1980. O pressuposto de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, a preocupação com a articulação entre a

teoria e a prática nos cursos que formam professores, bem como a defesa de uma sólida formação acadêmica, que se assenta na pesquisa e toma como referência o contexto vivenciado pela sociedade brasileira também são mencionados e advêm de princípios defendidos pela ANFOPE.

Todavia, é necessário registrar a negação dos princípios anfopeanos quando neste currículo nega-se a formação do pedagogo que poderá exercer outras funções pertinentes ao ato docente, que ultrapassa o simples entendimento de que a pedagogia se consubstancia exclusivamente na docência. Ainda que as disciplinas como Sociedade, Cultura e Educação, Infância, Adolescência, Sociedade e Cultura, Políticas Educacionais, Educação e Trabalho, contribuam para a formação mais ampliada, elas não garantem a formação, por exemplo, para o exercício da gestão em ambientes escolares, a participação no planejamento educacional e nos sistemas de ensino, entre outros.

Constata-se, que o referencial teórico dessa proposta curricular, fundamenta-se na abordagem histórico-social, já assumida pelo EDU durante as discussões promovidas na reformulação curricular de 1985. Aliás, é essa proposta que inspira o eixo integrador do atual currículo, denominado “*Educação como prática social*”. Além disso, os princípios formulados pelo EDU em 1985 são bastante enfatizados na parte que apresenta a justificativa para essa reformulação curricular, apesar de não estarem ali registrados. As observações no campo empírico, indicaram que esses princípios, ainda não são conhecidos por todos os professores que integram o quadro docente, o que gera incerteza acerca das concepções defendidas pelo EDU.

Os profissionais que não conhecem a história da evolução curricular do Curso de Pedagogia da UCG, sobretudo os professores mais novos e não efetivos – convidados³², não se comprometem com os princípios da recente matriz, como se comprova neste depoimento.

A proposta do Curso de Pedagogia está aí. Agora o que é que eu sinto falta nessa proposta? Definições teóricas mais claras. Disso eu sinto falta. Pontos de vistas mais claros, por exemplo com relação a qual “aluno” eu vou formar no Curso de Pedagogia. Então, para eu saber ou ter clareza de qual aluno eu vou formar, ou pelo menos para levar o grupo de professores a um trabalho coletivo e, eu só posso levar a esse trabalho se eu tenho um projeto de sociedade, um projeto de

³² Professor Convidado na linguagem acadêmica e administrativa ucegeana significa o professor que possui um contrato de trabalho temporário – atualmente de dois anos. Findo o prazo contratual o profissional desliga-se da instituição podendo assinar novo contrato, caso haja interesse da universidade, seis meses depois para novo contrato temporário.

formação, se eu tenho uma concepção de pedagogo para atuar lá naquela escola de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e na Educação Infantil. (D.1)

Não obstante, as observações permitem destacar que, apesar de não explicitadas textualmente as discussões e os debates evidenciam que esses princípios têm sido lembrados em reuniões e ações promovidas pelo EDU. De acordo com PACHECO (2000, p.13) esse fato se explica pela “[...] natureza da decisão educativa, uma deliberação que envolve a construção de propostas, ora adaptadas do currículo nacional, ora reelaboradas a partir de estratégias de diversificação”. Essa realidade, leva a constatação de um processo de recontextualização do currículo à luz de uma prática já consubstanciada por princípios incorporados coletivamente.

Indagados sobre a proposta pedagógica idealizada e à prática formativa assumida no cotidiano do Departamento de Educação, alguns docentes assim se manifestaram:

[...] mas hoje, a prática de implantação do novo currículo está muito além do que está aqui. Eu acho que logo, logo, ele vai ter que ser reformulado. Aí vai ser legal porque será reformulado em cima de uma prática. (D.2)

[...] a gente fala que o documento ainda não consegue expressar a riqueza do que a gente vive aqui, mas o documento é aquilo que foi feito porque tinha um prazo definido para ser elaborado o que não permite, muitas vezes, inserir tudo. (D.3)

Acerca desse descompasso entre o que se pensa e o que se faz, descobriu-se que fatores como a crise político-institucional vivenciada na UCG durante o período de sua elaboração, bem como a exigência do Ministério da Educação para que as instituições de ensino superior se adequassem às Resoluções CNE/CP nº 1 e 2 de 2002, em um curto espaço de tempo, contribuíram para que o currículo fosse assumido por um grupo de elaboradores que pouco se comunicavam entre si e poucas consultas foram feitas à congregação. O que se vinha para ser apresentado já mostrava em face de “decidido antecipadamente” para ser referendado pelos professores. O depoimento que se segue é esclarecedor desta situação constatada na pesquisa

[...] mas procuramos garantir o fundamental do que fora discutido e os princípios. A gente estava discutindo, mas a crise de mudança de direção na universidade comprometeu um pouco o trabalho naquela época aqui. Se a gente, por

exigências legais, não tivesse a obrigação de ter implantado em 2004, teríamos encontrado mais tempo para amadurecer o que diminuiria algumas dificuldades na implantação... Então, estamos implantando e continuando as discussões para possíveis modificações ao final de 4 anos. (D.3)

Reportando-se a “crise” da universidade verificou-se diversas ações administrativas que conduzia ao descontentamento de vários professores. Um certo autoritarismo da Comissão Reformuladora, porque pressionada pelo tempo, definição de cortes de carga horária e sobretudo a inexistência de um plano de carreira que pudesse ser respeitado. Um só fator já mostra a face injusta do plano de carreira. Por deliberação unilateral da administração, desconhecendo reivindicações de professores representado pela Associação de professores da UCG (APUC), inúmeros doutores se mantém sem acesso ao plano de carreira por falta de decisão política da administração.

Diante disso questiona-se: A ausência da retomada dessas concepções e princípios formulados pelo EDU naquele período na proposta curricular atual, de forma mais explícita, poderia refletir na prática formativa dos novos docentes? Como os professores convidados, que nem sempre podem participar dessas discussões, tem se inteirado dessas concepções? Qual a participação dos mestres e doutores não reclassificados funcionalmente?

A análise do movimento de reformulação curricular que vem se desenvolvendo no EDU, a partir da década de 1980, tem permitido a constatação de que as posições políticas têm sido, gradativamente reduzidas nos documentos. Todavia, na mesma intensidade, constata-se um aprofundamento teórico acerca da concepção de pedagogo e de trabalho docente. Conclui-se que a Proposta Curricular de 1985/1 é caracterizada por um forte posicionamento político, enquanto que as subseqüentes não expressaram suficientemente as concepções de homem, sociedade, e de educação. Depreende-se, que essa mudança de discurso reflete as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e a complexidade crescente das questões educacionais, posta às agências e instituições formadoras.

Esse aprofundamento teórico pode ser observado mediante o que se pretende atingir com a prática formativa do EDU. Naquele, estabelecia-se como perfil do egresso, tornar-se um profissional de educação:

[...] crítico, criador e possuir competência profissional e compromisso com a democratização da educação, que lhe permitam atingir a especificidade da ação pedagógica acima referida, através da docência e de outras funções

pertinentes ao ato educativo de maneira a atender aos objetivos propostos. (UCG/EDU, 1985, p. 118)

No currículo atual é proposto o seguinte perfil:

Primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios sobre a aquisição cumulativa de informações. Quer-se, pois, que ao concluir o curso de graduação ou de pós-graduação o professor graduado pelo EDU/UCG evidencie não apenas pensamento analítico e abstrato; flexibilidade de raciocínio para entender, administrar e projetar situações novas, mas, também e sobretudo, domínio da linguagem; visão de globalidade; atitude pluralista; visão prospectiva, capacidade de iniciativa, habilidade para o exercício de liderança; compreensão crítica e análise de idéias, bem como dos valores do passado e do presente. Em outras palavras, hábitos de convivência com o mundo em seu dinamismo. (UCG/EDU, 2005, p. 23)

Conclui-se, então, sem transformar o mundo, como se pretendia na efervescente década de 1980. Não obstante, um aspecto chama atenção, no que se refere ao perfil do egresso desse Curso. Verifica-se que a sua caracterização foi extraída da proposta curricular de 1994/1, o que inevitavelmente remete a um questionamento. O que levou o EDU a optar por essa permanência, já que a própria proposta pedagógica indica que as mudanças presentes na sociedade exigiram que se redefinisse o currículo do Curso de Pedagogia da UCG? Necessariamente, a definição de uma nova proposta implica o redimensionamento do perfil do egresso?

Fundamentando-se nos referenciais de LISTON E ZEICHNER (1997) nota-se que, de um discurso notadamente fundamentado numa concepção de formação “reconstrucionista social”, as propostas vão gradualmente assumindo uma concepção de “natureza prática” centrada na aprendizagem do domínio das competências necessárias ao ofício de ensinar, balizada por um discurso que se volta para as necessidades regionais e locais. Conforme afirma PACHECO (2000, p. 9), “não existe uma perspectiva única que explique totalmente a realidade curricular, pois trata-se de uma prática que produz linguagens contraditórias, resultantes de várias forças de influência”. Desse modo, diferentemente do que aponta a proposta pedagógica, a concepção de formação traduzida nas discussões e práticas continua assentada no paradigma “reconstrucionista social”.

Esse discurso, mais moderado em termos de concepção, é confirmado pela análise de um dos docentes ao afirmar que:

Mesmo com essas questões que a gente aponta aqui tem algumas **questões ainda meio conservadoras**, eu acho que nós temos alguns posicionamentos que

faltam mais clareza teórica de aprofundamento de proposta de educação, de grupos que ela vai atender. (D.1) [grifos nosso]

Aí a pergunta que eu tenho para responder é a seguinte: o conteúdo que eu seleciono para formar meus alunos, ele contribui com esse aluno para que ele possa fazer um trabalho de alfabetização, um trabalho de primeira fase que contribua para o desenvolvimento, a transformação e até com a dignidade e a formação lá daqueles alunos que vão para a escola pública? O meu raciocínio é nesse sentido, essa matriz aqui atende a necessidade da maioria da população? Sabe, eu tenho essa preocupação, mas eu não sei se isso é geral. (D.1)

Ao serem inquiridos acerca do conhecimento da proposta de formação do pedagogo, apresentada pelo Departamento de Educação, quatro alunos responderam que a conheciam, enquanto dois disseram que não se lembravam. No grupo de seis alunos entrevistados, surge fortemente o desejo de estarem preparados para atuar em outros espaços educativos, pois não querem exercer sua prática, exclusivamente, em instituições escolares. Foi narrado pelos alunos que as atividades desenvolvidas nas práticas educativas sobre os possíveis campos de atuação permitiram-lhes constatar que existem poucos pedagogos desempenhando suas funções em instituições não escolares.

O Curso de Pedagogia implantado em 2004/1 tem uma carga-horária total de 2.810 horas, distribuídas em sete períodos. Atendendo as exigências das Resoluções nº 1 e 2 de 2002 do CNE, essas horas distribuem-se do seguinte modo: “200 horas de atividades científico-culturais, 1.620 horas das disciplinas específicas, 420 horas de estágios, 240 horas de disciplinas de formação geral e 330 horas de formação pedagógica” (UCG/EDU, 2005, p. 31).

Um componente novo, imposto por lei, são às 405 horas de práticas educativas, que serão ministradas tanto em disciplinas de formação geral e pedagógicas quanto específicas. A inclusão de atividades científico-culturais e a ampliação do número de horas de Estágio Supervisionado, que passou de 270 horas (1994/1) para 420 horas (2004/1), iniciando-se no 4º período. Essas mudanças provocaram alterações substanciais na configuração curricular e são derivadas das exigências da Resolução CNE/CP 2, de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos que formam professores em nível superior. Atividades interdisciplinares, que faziam parte da proposta curricular anterior, foram suprimidas da nova proposta e um número maior de disciplinas de formação específica passou a ser oferecida desde o primeiro semestre do Curso.

Objetiva esta medida superar a histórica dicotomia entre disciplinas de formação geral e de formação específica. Essa nova configuração demonstra a tentativa de superação do modelo associativo, apresentado por BRZEZINSKI (1995) como uma forma justaposta de relacionar as disciplinas teóricas com as práticas e, as disciplinas de formação geral com as de formação específica. A busca se faz em direção do “currículo como visão de unidade”.

No âmbito das disciplinas de formação geral, observa-se que não foram realizadas alterações substanciais para a formação do pedagogo. O que se constata são mudanças na denominação das disciplinas, a substituição de uma outra e a eliminação da Sociologia Geral. Desse modo a formação geral passou a se apresentar da seguinte maneira: “Sociedade, Cultura e Educação” em substituição a Antropologia da Educação; “Educação, Comunicação e Mídias” no lugar de Informática e Educação. Permaneceram ainda nesta Matriz Curricular com o mesmo nome: Língua Portuguesa I; Filosofia e Teologia, agora acrescida do termo formação de professores.

Nas disciplinas de formação específica, observa-se a introdução de novas disciplinas com a finalidade de atender a proposta de formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. São elas: Infância, Adolescência, Sociedade e Cultura; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I, II e III; Políticas Educacionais; Pesquisa Educacional; Currículo, Políticas e Práticas; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Educação de Jovens e Adultos.

Houve um redimensionamento das disciplinas que permaneceram, tais como: a mudança da Monografia do quinto para o sétimo período e o desmembramento das didáticas específicas, que antes eram ministradas todas em um único período, o que preservava uma estrutura demasiadamente pesada neste quinto período. Considera-se essa reorganização como positiva, uma vez que a Monografia no final do curso permite ao aluno um tratamento mais abrangente e verticalizado das temáticas a serem abordadas. Quanto às didáticas, essa separação ameniza para o aluno a sobrecarga de atividades exigidas por essas disciplinas num só período do curso.

O Currículo 2004/1 do Curso de Pedagogia da UCG, em sua implementação traz uma nova dinâmica, possibilitada pelas práticas educativas, pelo aumento do número de horas destinadas ao estágio e pelas atividades científico-culturais. O que se pode constatar é que essa dinâmica tem refletido diretamente em novas formas de organização para a integração entre a teoria e a prática, bem como aberto espaços para a realização da interdisciplinaridade no decorrer do Curso.

As práticas educativas, distribuídas nos sete períodos e inseridas na carga-horária das disciplinas do currículo, além de atender a legislação, de acordo com a Proposta Pedagógica do EDU, têm como objetivo, viabilizar o eixo temático *Educação como prática social e pedagógica*. Sendo assim, é apresentado ao corpo docente, como proposta para a sua efetivação o planejamento e desenvolvimento coletivo de atividades, por meio de subtemáticas que são tomadas como eixo integrador das disciplinas do período. Propõe-se também, o envolvimento dos “[...] alunos do período em atividades que propiciem uma aproximação da realidade de forma sistematizada e que constitua uma iniciação ao trabalho de pesquisa em educação” (UCG/EDU, 2005, p. 30).

Essas práticas, tomadas como atividades interdisciplinares de integração consistem, em especial, na abordagem das temáticas em sala de aula por todos os professores das disciplinas, complementadas por pesquisas de campo mediante entrevistas, com questões comuns aos conteúdos programáticos e a temática de transversalidade definida para cada período do curso. As atividades são encerradas ao final de cada semestre com apresentações dos resultados para serem avaliados e uma palestra conclusiva acerca do tema.

A avaliação realizada pelos docentes dessas atividades tem dado resultados positivos. Têm proporcionado aos colegiados de professores um maior diálogo, bem como a realização de atividades conjuntas e momentos de interdisciplinaridade, conforme constata-se:

[...] eu considero um aspecto positivo, porque os professores vão ter que se integrar um pouco mais em cima dessas práticas. E, mais ainda, nós vamos ter que elaborar um projeto coletivo, por que eu só posso trabalhar coletivamente se eu conseguir vislumbrar um projeto de formação e, eu estou vendo isso agora com essas práticas, nessa nova matriz, esse tipo de reunião e esse tipo de trabalho coletivo estão obrigando, de certa forma, você a criar um projeto coletivo e prático. (D.1)

Então o que nós pensamos, é que era o momento da gente tentar fazer uma coisa que o departamento defende e torná-la uma prática concreta, que é realizar um trabalho interdisciplinar. (D.3)

Previstas desde o início do curso, tem sido proposto para as práticas educativas temáticas específicas que buscam a transversalização de conteúdo em cada período/semestre. Para o 1º período a temática escolhida foi “Um breve olhar sobre a formação do pedagogo”, no 2º período “O conhecimento na formação e construção da identidade do professor: os vários olhares sobre as práticas” e no 3º período, a temática proposta é “A pesquisa em

educação: os antigos e os novos caminhos na construção do conhecimento”. O que se pôde verificar foi uma preocupação e um esforço, da maioria dos professores, em promover uma integração maior dessas atividades com os conteúdos de suas disciplinas, inclusive por parte de docentes de outros departamentos. As atividades são encerradas ao final de cada semestre com apresentações dos resultados para serem avaliados e uma palestra conclusiva acerca do tema.

Na avaliação de uma das alunas entrevistadas essas atividades têm contribuído para a ampliação da noção do trabalho do pedagogo e favorecido a compreensão daquilo que se discute em sala de aula:

Eu pelo menos consegui entender isso melhor. Eu vi muita teoria aqui, mas eu não estou em sala de aula, eu nunca assumi uma sala e não tenho nem noção de como seria. Então, eu consegui relacionar teoria com a prática, porque parece que ficou mais próximo da gente, com o trabalho interdisciplinar e a pesquisa que nós fomos fazendo essa relação entre as disciplinas ficou mais clara. [A.3]

O trabalho nas práticas educativas, por se tratar de uma nova experiência, ainda gera preocupações para os docentes. Essas, referem-se a forma como será realizada a integração entre a teoria e as observações que são feitas pelos alunos nas atividades de campo. Essa questão foi explicitada por um dos professores informantes, assim:

Eu assisti várias apresentações de alunos que foram a campo e no primeiro momento o que marcou ainda para alguns alunos foi o contato. Na minha concepção eu temo um pouco só a questão da prática, você pode ver que em todos os períodos nós temos o que a gente chama de disciplinas de fundamentos. Então, nessa perspectiva aqui de formação a distribuição aqui eu acho que apresenta algo legal é que em nenhum dos períodos fica sem uma disciplina de fundamentos. (D.1)

Voltar só para a questão da prática é o que a gente observa muitas vezes e isso está muito sério e ameaçador. O cotidiano acaba chamando mais atenção e no momento de fechar as atividades isso fica mais no relato do que no conhecimento científico, na pesquisa, na fundamentação teórica. Ele não vai relacionar por exemplo à teoria com aquela prática que ele viu, ele se emociona mais com aquilo que ele viu do que ser capaz de parar e de questionar. (D.1)

As observações nos diversos espaços do Curso de Pedagogia permitiram constatar que alguns professores ainda apresentam dificuldades de aderirem a essa proposta, que tem exigido a realização de inúmeros trabalhos coletivos. Sobre a natureza do trabalho interdisciplinar também encontraram-se concepções distintas. Os alunos entrevistados apontaram que alguns professores não têm participado das atividades coletivas. Um dos aspectos que chamou atenção foi o destaque dado aos professores de outros departamentos, pela participação nas atividades coletivas interdisciplinares e a afirmação de que alguns docentes do EDU não se envolveram de modo significativo.

A dificuldade de um envolvimento efetivo nas práticas educativas, a divergência de posicionamentos acerca da relação entre trabalho coletivo e interdisciplinaridade têm se expressado da seguinte maneira:

Questionam, por exemplo que as atividades práticas não podem constituir a única possibilidade de trabalho interdisciplinar no curso. Mas, não é isso que a gente está dizendo. O que nós queremos reforçar é que as práticas educativas devem constituir um espaço de atividade interdisciplinar coletivo. A partir daí, nós discutimos o conceito presente no projeto para que percebessem que as práticas educativas interdisciplinares e coletivas eram um espaço e que a questão interdisciplinar ia muito além daquilo que constitui a prática educativa. Nós encontramos entre bons professores, profissionais com experiência e muita formação alguns com dificuldades de se envolverem no trabalho coletivo, mas não no trabalho interdisciplinar, que realizam com competência em sala de aula, sendo capazes de estabelecer as relações da disciplina no processo de conhecimento, mas no trabalho coletivo têm sentido dificuldade, o que tem gerado uma certa dificuldade de implantação no currículo. (D.3)

[...] no segundo semestre, o que nós sentimos falta? Quando os alunos do 1º período foram para o 2º período, não foi dada continuidade no trabalho pelos professores do 2º período. (D.2)

Apesar de todas as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho coletivo, o conjunto dos dados analisados leva a constatação de que a organização do currículo no Curso de Pedagogia da UCG é regida pelo “modelo colaborativo” apresentado por GARCIA (1999). Com uma configuração curricular que preserva os territórios disciplinares não é invalidada a realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Esse tipo

de organização no Departamento de Educação, conforme se verifica, tem sido facilitada pela forma como o coletivo de professores tem pensado a realização das práticas educativas.

Não obstante, diagnosticou-se entre os alunos, que o trabalho necessita ser aperfeiçoado. Estes, relataram que apesar de observarem que as atividades são pensadas e desenvolvidas coletivamente, ainda existe um desencontro nas orientações repassadas pelos professores. Isso pode ser constatado pelos seguintes relatos:

_ para mim um dos aspectos negativos é a confusão que vira até "a ficha cair" entre os professores. Porque arrumam um tumulto entre eles e a gente fica tentando acompanhar todo mundo. Aí, chega um momento que você não dá conta de acompanhar ninguém [...] (A.4)

_ O trabalho tem que estar todo interagido não é? Tinha que ter mais encontro de informações. Um professor falava que era dia 15, tinha professor que falava que era dia 20, aí a gente ficava sem saber. (A.1)

Esses relatos reforçam que, em algumas situações, o bom aproveitamento da atividade pode ficar comprometido. PACHECO (2000) assinala que a articulação do trabalho docente, por meio de projetos elaborados conjuntamente, somente é passível de ser concretizado se houver, de fato, uma integração entre o corpo docente da instituição. Os relatos descritos, servem ainda para reforçar que o trabalho coletivo tem se consubstanciado, de fato, na prática formativa dos professores do EDU o que contribui de forma significativa com a dimensão processual que deve haver no trato do conhecimento, na busca da promoção de um "currículo coerente" (Beane, 2000).

No que concerne ao Estágio Supervisionado à ampliação do número de horas destinadas a sua concretização proporcionou o seu início já no quarto período. Conforme a proposta pedagógica do Curso de Pedagogia o Estágio deve se constituir "[...] como continuidade das práticas educativas a fim de possibilitar a observação, reflexão e vivência da prática educativa desenvolvida [...], culminando com a elaboração de projeto de intervenção da realidade" (EDU/UCG, 2005, p. 32). Outro entendimento acerca dessas práticas é que elas devem se constituir em espaços de observação e pesquisa sobre os campos de atuação do pedagogo e da complexidade que perpassa as instituições de ensino formal.

eu vejo agora que a formação com a questão da relação teoria e prática , vamos pensar a prática distribuída ao longo do curso, eu acho que vai ser

um bom exemplo disso, vai ter um bom resultado de superação desse modelo. Esses dois semestres, trabalhando com essa expectativa aí, o que eu já percebi. Naquela primeira matriz curricular, no terceiro e quarto ano é que o aluno ia ter Estágio I e II, e um contato com a escola. Isso, de forma simples, sem uma análise mais aprofundada. Ministrando aula para uma turma de 1º e 2º períodos, os alunos já visitaram a escola mesmo aqueles alunos que nunca foram à escola, eles estão vendo a escola pela primeira vez de uma outra forma. Então eu acho que eles vão ver a escola, pelo menos assim, vão pela primeira vez não como um aluno que ele sempre foi, mas para isso tem que ter a formação, não adianta ele ir lá para a escola sem formação. (D.1)

Eu acho que a possibilidade dos alunos (eu acompanhei o 1 e 2º períodos) de um contato mais próximo com o campo de trabalho, a visão deles quanto ao verdadeiro exercício da profissão, eu tenho para mim que eles já começam ter essa visão de imediato. (D.2)

aí a proposta da pesquisa de campo é para que eles entendam quem é esse sujeito que está lá na escola, quais as demandas que ele tem de formação, mas isso ainda é proposta e nós não experimentamos isso [...]. Então, nós discutimos o que o aluno (isso traz mais dúvidas para nós do que respostas) de pedagogia dessa matriz atual necessita? será que o conteúdo que ele está recebendo aqui, nas disciplinas do 2º período, vai ajudar ele na hora de ir para a escola? Vai ajudar ele visualizar uma escola diferente da que é possível ver, que ele já conhece? São dúvidas que nós temos aí, que surgiu no grupo ontem discutindo isso. (D.1)

Ao serem indagados sobre o início do Estágio Supervisionado no quarto período, pôde-se constatar que os docentes consultados concebem as práticas educativas como momentos de estágio. Diante desse entendimento, a realização de atividades de observação em ambientes escolares já foi iniciada nas práticas educativas. Os alunos que não possuíam ainda um vínculo com o cotidiano escolar avaliaram positivamente a iniciativa do EDU. Um aluno assim se manifestou:

Foi bom para mim que não estou na sala de aula, chegar lá, observar o aluno, o professor, então eu vi o que eu estava estudando no curso, aquelas teorias de Piaget, o desenvolvimento da criança, as fases, aquilo tudo. Eu observava aquilo ali o que para mim era uma coisa real, uma coisa mais próxima por eu não estar em sala de aula. [A.6]

A integração entre práticas educativas e o Estágio Supervisionado já têm sido preocupação dos professores do quarto período do Curso, quando de fato eles ocorrem, pois há coincidência no mesmo período do primeiro momento do Estágio Supervisionado, acontecendo concomitantemente com as práticas educativas. A explicação dada por uma professora esclarece esta ocorrência:

Acho que a proposta que vai ser apresentada pelo grupo na próxima reunião vai ser fechada e pode ser implementada, porque existe um espaço que é o Estágio que os alunos vão estar em contato com o mundo do trabalho. As professoras de Estágio podem ajudar as alunas a perceberem isso aí, dentro do Estágio, porque as práticas educativas têm que ter continuidade nos Estágios. Elas devem ser uma atividade conjunta, porque senão a gente cria de novo uma outra dicotomia, falando que as atividades práticas são uma coisa e o Estágio é outra. (D.3)

Para dinamizar as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais são programados seminários, palestras, conferências, simpósios, entre outros, coordenadas pelo Departamento de Educação, Colegiado das Licenciaturas e Programa Cultural da UCG. De acordo com o EDU/UCG (2005, p. 32) “tais atividades objetivam a atualização contínua do debate dos temas relacionados à área pedagógica e questões mais amplas da educação na sociedade brasileira”. Permite-se ainda, a integralização das 200 horas-atividade previstas, também em eventos fora da Universidade, a fim de que o futuro pedagogo se sinta estimulado a participar em espaços que ampliam as condições de sua profissionalização docente.

Nota-se, que essas atividades, precisam ser melhor discutidas para seu aperfeiçoamento. A sua integração ao cotidiano do curso ainda é um desafio para muitos professores e estudantes, pois a natureza e o sentido dessas atividades ainda não é suficientemente compreendido pelos docentes, para que sejam incorporadas ao conjunto da prática formativa do EDU.

Conclui-se que a contribuição das atividades Acadêmico-Científico-Culturais como um componente curricular indispensável ainda precisa ser entendido e assumido pelos docentes. Infere-se isso mediante as seguintes manifestações:

[...] a não participação dos professores nas atividades culturais e científicas foram questionamentos que eu colocava em reuniões de 1º e 2º período. Eu sinto isso, o professor não

acreditando que a atividade científico-cultural também é um momento de aprendizagem que vai contribuir com a sua formação. Os alunos sempre falavam que somente eu participava dessas atividades. (D.2)

No que concerne a dificuldade da integração das atividades científico-culturais nós formamos uma comissão que tem como tarefa pensar essas atividades relacionadas ao eixo orientador do curso e que tenham uma relação com a formação geral e cultural mais ampla dos alunos e que não seja só da questão da formação profissional mesmo, mas amplie os conhecimentos dos alunos. Nós formamos essa comissão porque estava difícil mesmo, pois nós tínhamos feito várias atividades, fomos ao teatro, cinema, palestras, mas sentimos que a gente não estava tendo um respaldo de parcela dos professores. Nem todos acompanharam os alunos e depois também não discutiam o que tinha acontecido. Então ficava uma atividade solta, feita por fazer, sem que os professores aproveitassem aquela atividade para discutir pedagogicamente com os alunos. (D.3)

Um dos aspectos que se observou, que contribui para que as atividades Acadêmico-Científico-Culturais sejam pouco integradas à prática pedagógica dos professores é a pouca divulgação, de forma antecipada, dos eventos e temáticas que serão desenvolvidos. Isso, torna inviável uma inter-relação destas atividades com o planejamento das disciplinas, das práticas educativas, bem como do estímulo aos estudantes da importância de sua participação. Com isso, essas atividades correm o risco de serem restritas aos discentes dos cursos que as promovem, o que faz com que o objetivo de ampliar o universo científico e cultural dos alunos não seja atingido.

Mecanismos de implantação, implementação e avaliação do Currículo 2004/1 do Curso de Pedagogia são apresentados na sua proposta pedagógica. Essa avaliação, conforme exposto será realizada pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), que abrange diversas instâncias da instituição e envolvem todos os sujeitos desse movimento. De acordo com o documento busca-se, por meio dela “[...] manter a coerência quanto ao seu marco teórico, aos princípios e aos objetivos” (UCG/EDU, 2005, p. 45).

Outra forma de avaliação que tem sido constante é o acompanhamento dessa implementação, por meio do Colegiado das Licenciaturas. Levantamento de informações com questionários distribuídos para os alunos e a discussão dos resultados obtidos até o momento também são constantes. Assinala-se que o currículo de Pedagogia no conjunto de todos os

currículos reformulados a partir de 2004, na área de formação de professores, tem sido avaliado continuamente pela pesquisa, coordenada por Iria Brzezinski, desenvolvida em parceria com o Colegiado das Licenciaturas: “Programa de Formação de Professores da UCG: avaliação, diretrizes curriculares nacionais e redimensionamento do currículo”. Tais ações têm o propósito de contribuir com a identificação de problemas para a melhoria da oferta das condições dos cursos que formam professores na UCG.

A pesquisa-ação desenvolvida por esse grupo tem sido muito bem aceita pelos discentes, que estão satisfeitos com as ações que se implementam a partir dessas avaliações, uma vez que os ajustes necessários são feitos durante o processo de desenvolvimento do currículo.

Observou-se que os espaços de discussão, acompanhamento e avaliação têm sido oportunizados pela direção do Departamento, bem como pela comissão de gestão do currículo. As reuniões com professores por períodos para a definição das ações que serão realizadas são constantes no ambiente do EDU, observa-se, então, que os professores do EDU orientam-se pelo paradigma da “qualidade acadêmica”. Esse paradigma, conforme ZEICHNER (apud GARCIA, 1999, p. 106) “diz respeito ao modo como os programas asseguram que os professores em formação adquirem as diferentes componentes do conhecimento necessário para ensinar”, quais sejam: conhecimento didático do conteúdo, pedagógico e do contexto.

Um dos aspectos que merece ser discutido, pelas instâncias ligadas às questões acadêmicas e administrativas nessa instituição é assegurar que todos os docentes, de fato, participem dessas reuniões para avaliação. A forma de organização desta instituição mediante a estrutura departamental, e a existência de regimes de contratação de professores nas modalidades convidados e horistas, em algumas situações impossibilitam esses profissionais de participarem efetivamente. Os professores convidados vêm participando de forma sistemática dos momentos de discussão, avaliação e planejamento de atividades conjuntas. Em relação aos professores de outros departamentos, foi possível comprovar que a própria dinâmica das atividades curriculares tem contribuído para contar com a presença desses profissionais. Durante as entrevistas, os alunos expressaram que muitos desses professores têm sido importantes para o desenvolvimento das atividades coletivas e para a inter-relação entre as disciplinas.

As reuniões semestrais, com professores e alunos, para apresentações das atividades realizadas nas práticas educativas também têm ocorrido, conforme é proposto no projeto. Nos primeiros semestres as apresentações não contavam com muitos professores, mas nos

seguintes essas participações forma aumentando. Em algumas situações a ausência desses profissionais é motivada pela própria estrutura administrativo-institucional da UCG, que não provê as condições necessárias para que todos os docentes participem efetivamente. Salienta-se o esforço da direção colegiada que tem interferido para buscar formas de organização interna para que os docentes possam estar presentes.

Fundamentando-se no referencial teórico delimitado neste estudo, aponta-se que predomina no Departamento de Educação uma abordagem “normativo-naturalista” no campo da avaliação, que de acordo com RODRIGUES (1999) consideram os valores, crenças, idéias, e convenções sociais que integram uma dinâmica de natureza subjetiva, que exige a compreensão e interpretação do ponto de vista dos envolvidos nessa realidade.

Deve-se considerar que a avaliação é infiltrada, pelo conflito, já que não é neutra e nem isenta de valores. Esse conflito evidencia-se nas discussões sobre concepções, formas de organizar o trabalho coletivo e no modo como os alunos percebem a prática formativa dos professores do EDU. Nessa abordagem, conforme RODRIGUES (1999), priorizam-se ainda todas as etapas de desenvolvimento do currículo, por meio de instrumentos variados tais como os que foram constatados nas entrevistas com professores, alunos e na ambiência universitária da prática formativa do EDU tais como: análise de matrizes curriculares e materiais didáticos utilizados, forma como se promove à integração entre teoria e prática, expectativa de alunos e professores frente ao que é proposto, o modo como ocorrem as relações no interior da instituição.

No próximo item, buscar-se-à tecer as considerações finais sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UCG em movimento e as concepções que puderam ser identificadas na ambiência universitária do EDU, consubstanciada nas práticas formativas empreendidas pelos seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta para essa dissertação permitiu constatar que a formação do Pedagogo é uma tarefa complexa e que as políticas, até então adotadas pelo Estado para a definição do seu campo de atuação, pouco contribuíram para o avanço e a melhoria da educação escolar brasileira. O estudo do currículo do Curso de Pedagogia da UCG, criado em 1949, conduz, inevitavelmente, a história da polêmica trajetória do Curso de Pedagogia brasileiro e de suas regulamentações gerada, no momento da sua criação, pela adoção de um padrão nacional de formação de professores na universidade brasileira (1939). Essa controvérsia permaneceu em vigor, mesmo com as mudanças ocorridas em 1961 em decorrência dos postulados da LDB n. 4024 e das imposições das leis da ditadura militar de n.5540/1968 (Reforma Universitária) e n. 5.692/1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus) e com a Lei n. 9.394/1996, bem como de toda regulamentação feita pelo Conselho Federal de Educação e o atual CNE.

A investigação permitiu constatar também que no contexto da abertura política brasileira dos anos 1980, professores envolvidos com a reformulação do Curso do Departamento de Educação, participaram das discussões no cenário nacional e o EDU incorporou os princípios do movimento de educadores, nesta ocasião, denominado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Esse movimento definiu para o Curso de Pedagogia da UCG a docência como base de formação de todos os professores e apontou eixos norteadores das mudanças curriculares. Ao incorporar os princípios e indicações do movimento, os currículos propostos pelo EDU/UCG em 1985/1, 1994/2 e 2004/1 assumem a docência na Educação Fundamental como a base de identidade do Pedagogo.

O de 1985/1 ainda preocupou-se com a formação do professor da pré-escola. As informações obtidas e os dados levantados durante o percurso trilhado na presente investigação, permitiu verificar que a docência como a base da identidade do pedagogo, definida pelo Movimento dos Educadores a partir da década de 1980, ainda permanece como princípio orientador dessa proposta curricular. Assim, a habilitação do Curso de Pedagogia oferecido pelo EDU se volta para a formação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Não obstante, constatou-se que a docência nesse currículo não é posta como terminalidade uma vez que se verifica, apesar da resistência de alguns professores, o

cuidado em apresentar aos alunos do curso as possibilidades de atuação do pedagogo em outros espaços educativos.

A análise do conjunto dos dados indica que nas experiências em andamento neste Departamento é evidenciada uma preocupação constante com a efetivação de práticas que formem um educador crítico, que desenvolva uma práxis pedagógica que contribua com a minimização da opressão e das desigualdades presentes nessa sociedade. Isso, denota uma concepção de formação progressista alicerçada no paradigma “reconstrucionista social” abordado por Liston e Zeichner (1993). Verifica-se, que essa concepção, traduzida pelo eixo articulador do currículo, denominado de “*prática educativa como prática social*”, apresenta uma tendência evolutiva, promovendo uma formação de qualidade, que alie aprofundamento teórico-epistemológico com os ideais descritos.

Em contrapartida, constatou-se que a concepção de formação expressa na sua proposta pedagógica encontra-se em descompasso com a prática formativa empreendida por maioria dos professores do Departamento de Educação.

Conclui-se que, apesar de ser afirmado que este currículo encontra-se referenciado teoricamente nas discussões e princípios estabelecidos democraticamente, por professores, alunos e servidores durante a década de 1980 o texto da atual proposta curricular, ainda se mostra anacrônico em relação ao currículo de 1985/1, que serviu-lhe de fundamentação teórica, e à ambiência universitária do EDU que incorporou e mantém intensamente aqueles princípios no seu cotidiano. Ao percorrer as sendas de sua elaboração, comprovou-se que este anacronismo foi ocasionado pela crise político-administrativa que ocorria na UCG durante o período em que esse processo se desenvolvia. A escassez de prazo concedido pelo Ministério da Educação para que as instituições elaborassem suas propostas curriculares também contribuiu para que isso viesse a ocorrer, e interferiu na construção pouco coletiva desta reformulação no EDU.

Como aspectos positivos desse processo de reformulação, pode ser destacado o esforço da comissão de implantação desse novo currículo para que a prática formativa do EDU seja assumida por todos os envolvidos. Além disso, a preocupação com a unidade entre teoria e prática, bem como a articulação entre as práticas educativas com os conteúdos abordados nas disciplinas do Curso. A clareza dos princípios estabelecidos pelo currículo de 1985/1, por parte de seus gestores, também é visto como aspecto positivo, entretanto, o seu desconhecimento por parte de novos docentes e convidados foi notado. Esse fato, pode refletir de modo negativo, pois esse desconhecimento pode inviabilizar a consolidação desses tais princípios.

Como aspectos negativos podem ser citados, conforme já mencionado, o modo como a nova proposta foi construída, uma vez que não houve um intenso diálogo entre congregação e comissão reformuladora. É importante reconhecer que as questões administrativas têm, de certo modo, refletido negativamente na implementação do novo currículo, diante do descontentamento de vários professores diante da definição de cortes de carga horária e, sobretudo, pela inexistência de um plano de carreira. Diante disso, inúmeros doutores ainda se mantêm sem acesso ao plano de carreira por falta de decisão política da administração.

verificou-se também que além desses aspectos negativos, algumas dificuldades nesse processo de implantação são encontrados, principalmente no que concerne ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, mediante ações definidas e desenvolvidas coletivamente, pois resistências foram observadas em alguns docentes. Essas são motivadas pelas divergências de concepções acerca da natureza do trabalho interdisciplinar. Contudo, isso não tem inviabilizado uma organização curricular integrada ou, conforme denominação de Garcia (1996) “colaborativa”.

A relação de unidade entre teoria e prática, nos marcos teóricos defendidos nesse estudo ainda consiste em um ideal a ser alcançado pelos professores. As observações permitem afirmar que ela já não se apresenta conforme os modelos definidos por Brzezinski (1995) de “justaposto” e nem “associativo”. O que tem favorecido a integração entre os professores e uma teoria mais próxima da prática são as práticas educativas. A afirmação de que ainda não se pode considerar o desenvolvimento de uma prática curricular como “visão de unidade” (Brzezinski, 1995), justifica-se pelas barreiras postas pela própria estrutura dessa instituição, que se volta para o modelo departamental.

Neste momento, não se pode afirmar que esse trabalho se apresenta concluído, pois o movimento de implantação da proposta curricular do Curso de Pedagogia da UCG percorre seus caminhos com compromissos políticos e acadêmico, porém marcado por percalços. Entretanto, junto com outros mecanismos adotados pelo EDU e Colegiado das Licenciaturas espera-se que esta contribuição seja considerada pelas instâncias da UCG que formam pedagogos e pedagogas comprometidos com uma Educação Básica de qualidade, visando a promoção da justiça e equidade social.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Márcia Ângela de; SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas, n.68/especial, p. 220-238, dez. 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7 ed. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMADO, Wolmir Therezio. **Diálogos com a educação**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004. (Estudos Temáticos; 2)

ANDRADE, Eduvirgens Carlita de. **Contribuições do Departamento de Educação da UCG para redefinição do Curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983. (Dissertação de Mestrado)

ANFOPE. **Documento final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992. Impresso por meios eletrônicos.

_____. **Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional**. Recife, 2001.

_____/FORUNDIR. **Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional**. Belém, 2001.

_____/ANPED; CEDES. **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia**: documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. [S.L], 2004. Impresso por meios eletrônicos.

ANPAE/CNE. **Audiência pública regional**. Goiânia, 2001.

ANPED. Contribuições na audiência pública regional Centro-Oeste sobre “Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior”. Goiânia, 2001.

ANTUNHA, Heladio César Gonçalves. As origens da Faculdade de Educação da USP: a introdução dos estudos pedagógicos de nível superior no Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. São Paulo, n.1, v. 1, p. 25-41, dez. 1975.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2 ed. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; v.56)

BRASIL. Decreto Lei nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal. Impresso por meios eletrônicos.

_____. Decreto Lei nº 19.851 – de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: Senado Federal. Impresso por meios eletrônicos.

_____. Decreto Lei nº 19.852 – de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília: Senado Federal. Impresso por meios eletrônicos.

_____. Decreto Lei nº 1.190 – de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília: Senado Federal. Impresso por meios eletrônicos.

_____. Decreto Lei nº 3.454 – de 24 de julho de 1941. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades filosofia, ciências e letras. Brasília: Senado Federal. Impresso por meios eletrônicos.

_____. Decreto Lei nº 9.092 – de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Impresso por meios eletrônicos.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação, básica e da outras providências. Diário Oficial [da República federativa do Brasil]. Brasília, DF, 1999.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2 de 11 de abril de 1969. fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. **Documenta**. n. 100, pp. 113-117, 1969.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas, **Documenta**. n. 100, pp. 59-65, 1963.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**. n. 100, pp. 101-107, 1969.

_____. Parecer n. 632, de 2 de setembro de 1969. Conteúdo específico da faculdade de educação. Relator: Newton Sucupira. **Documenta**. 105, pp. 143-158, 1969.

BAUDELLOT, Christian.; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. 4 ed., México: Siglo Veintiuno, 1977.

BEANE, James A. O que é um currículo coerente. In.: PACHECO, José Augusto (org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000. (Col. Currículo, Políticas e Práticas)

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel.; GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar en la América Capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG/SE, 1987. (Série Teses Universitárias, v.1)

_____. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. **Estudos**. Goiânia: UCG, v. 22, n.1/2 p. 1-118, jan./jun. 1995.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 4 ed. Campinas: Papirus, 1996. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1997.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas, n.68/especial, p. 80-108, dez. 1999.

_____. (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In.: LISITA, Verbena Moreira S. de; SOUZA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. *et all.* **Avaliação do programa de formação de professores da UCG**. CD-ROOM – ISBN 857274-232-8, VII EPECO, Goiânia, jun./2004.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas, n.68/especial, p. 126-142, dez. 1999.

COELHO, Ildeu Moreira. Curso de pedagogia: a busca da identidade. **Formação do educador**: a busca da identidade do curso de pedagogia. Brasília: INEP, 1987. (Série Encontros e Debates; 2)

_____. Teoria, prática e formação de professores. **Educativa**. Goiânia, v.7, n.2, pp. 207-229, jul./dez., 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Ed. da Civilização Brasileira, 1980. (Col. Educação e Transformação; 1)

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau**: o sonho e a realidade. Goiânia: Cegraf/UFG; São Paulo: PUC/SP, 1988. p. 22-43.

EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v.27, n.2, p. 247-259, jul./dez. 2001.

FAVERO, Maria de Lourdes de A. Sobre a formação do educador. In.: PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **A formação do educador**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981. (Série Estudos)

_____. Anísio Teixeira e a UDF: que lições nos oferecem. **Revista brasileira de política e administração da educação**. Porto Alegre, v.17, n.1, p. 01-136, jan/jun. 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. trad. de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993. (Col. Educação Teoria e Crítica)

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & sociedade**. 3 ed. revista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Col. Educação Universitária)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas, n.68/especial, p. 17-44, dez. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A improdutividade da escola produtiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Col. Ciências da Educação)

GAUTHIER, Clermont. *et all.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (Col. Fronteiras da Educação)

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997. (Col. Formação de Professores)

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964 – 1985**. São Paulo: Cortez, 1984.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. (Col. Educação, Teoria e Crítica)

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. trad. de Attílio Brunetta. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação)

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Políticas públicas e educação**. Campinas: Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro 2001.

KINCHELOE, Joe. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. In: KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 179-197.

LAVILLE, Christian. & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG: ARTMED, 1996.

LIMA, Emilia Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In.: MACIEL, Lisete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1997. (Col. Educación Crítica)

LOBO, Heloisa Helena de Oliveira; DIDONET, Vital. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In.: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

_____; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.2)

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPE, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

_____.; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**. Campinas, n.68/especial, p. 278-298, dez. 1999.

MACLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária em tempos de pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In.: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. (Col. Educação Teoria e Crítica).

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). 8 ed. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002. (Col. Questões da Nossa Época; v. 35)

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil**: esboço de estudo histórico. Recife: UFPE/Ed. Universitária, 1975.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de pesquisa**. n. 100. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. p. 37-48, mar., 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C (orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação e realidade**, 21 (1), p. 9-23, 1996.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1997. (Col. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

_____; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, política educacionais e globalização**. Goiânia: UCG, 1999.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Cedes, ano XXI, nº 73, p. 109-138, dezembro 2000.

MORGADO, José Carlos. Indicadores de uma política curricular integrada. In: PACHECO, José Augusto (org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000. (Col. Currículo, Políticas e Práticas; 3)

NONATO, Antonia Ferreira. **Inovação e resistência: transformação ?** um estudo a partir da reforma curricular do Curso de Pedagogia da UCG. Marília, 2002. (Dissertação de Mestrado)

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996. (Col. Ciências da Educação; 22)

_____. (org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000. (Col. Currículo, Políticas e Práticas)

_____. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas, n.68/especial, p. 126-142, dez. 1999.

- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. (Col. Saberes da Docência)
- RIBEIRO, Maria Luiza dos Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1981. (Col. Educação Universitária)
- RODRIGUES, Pedro. Avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (orgs.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999. (Col. Ciências da Educação; 9)
- ROLDÃO, Maria do Céu. *et al.* Teoria curricular: espaço de reflexão e construção do saber educativo. In.: **Para intervir em educação**: contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: CIDInE, 1994.
- _____. **Gestão curricular**: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 1999. (Reflexão Participada; 6)
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 22 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SACRISTAN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *et al.* **Escola S.A.**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro. Brasília: CNTE, 1996.
- _____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000a.
- _____; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2 ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo)
- SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação**: no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA, Francisco Bittencourt da. Da faculdade de filosofia à de educação. **Revista de educação da UFF**. Niterói, V.1, n.2, mai. de 1972.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SUSMAN, Gerard; EVERED, Roger. As assessment of the scientific merits of action reserch. **Administrative Science Quartely**, v.23, p. 582-603, 1978.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**: Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Anísio Espínola. O problema de formação do magistério. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**: RBEP. Brasília: INEP, v.82, nº. 200/201/202, p. 1-274, jan./dez. 2001.
- TORRE, Saturnino de La. **Didactica y currículo**: bases y componentes del processo formativo. Madrid: Dykinson, 1993.
- TORRES, Rosa Maria, Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás – EDU/UCG. Goiânia, fevereiro de 1985. (texto mimeografado)
- _____. Projeto acadêmico da UCG: processo em construção. Goiânia, 1994.
- _____. Projeto de formação de professores da UCG, Goiânia, 1997.
- _____. Proposta Curricular do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás EDU/UCG. Goiânia, 2004.
- VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Políticas públicas e educação**. Campinas: Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro 2001.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985 – 1995)**. Brasília: Plano, 2000.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade?** São Paulo: Brasiliense, 1999. (Col. Primeiros Passos; 91)
- ZEICHNER, Kenneth. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.