

REINILDES MARIA DE CARVALHO DOS REIS

**O PERFIL DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO  
NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÂNIA**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Goiânia - 2006

# **O PERFIL DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientanda: Reinildes Maria de Carvalho dos Reis

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marília Gouvea de Miranda

GOIÂNIA - 2006

R375p Reis, Reinildes Maria de Carvalho dos.

O perfil do pedagogo em formação  
nos cursos de pedagogia em Goiânia / Reinildes  
Maria de Carvalho dos Reis. – 2006.

140 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,  
Mestrado em Educação, 2006.

“Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda”.

1. Pedagogia. 2. Formação de professor – Goiânia 3.  
Pedagogo - formação profissional. I. Título.

CDU: 371.13(817.3)(043)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Senhor de minha vida,

Sem Ele, nada seria possível.

Ao meu pai, Sr. Salvo Geraldo de Carvalho,

por todas as lutas e alegrias.

Ao meu esposo, José Clareth,

pela compreensão, paciência e apoio.

À Marília,

minha filha e amiga de todos os momentos.

Ao Rômulo,

meu filho intransigente, mas muito amigo em todas as horas.

Aos familiares e aos amigos do Grupo Sagrado Coração de Jesus,

por acreditarem nas minhas potencialidades e profissionalidade,

incentivando minha trajetória docente e meu crescimento intelectual.

Às amigas e amigos que acompanharam minha caminhada e compreenderam os meus momentos de sofrimento, falhas e ausências.

À Professora Orientadora Dr<sup>a</sup> Marília Gouvea de Miranda,

pelas contribuições significativas e pertinentes.

Aos Professores da banca, Dr<sup>a</sup> Antônia Ferreira Nonato e

Dr. Valter Guimarães, pelas contribuições e orientações

que foram fundamentais para o meu conhecimento.

Aos Professores, Dr<sup>a</sup> Íria Brzezinski e Dr. José Carlos Libâneo, por

suas presenças inestimáveis em minha carreira,

docente e profissional, da Graduação até o Mestrado.

À minha mestra Eliane Silva,

pela acolhida, no momento mais difícil dessa caminhada cuja

contribuição, foi ímpar para realização desse trabalho.

## **DEDICATÓRIA**

A minha mãe, Sr<sup>a</sup> Maria Anézia de Carvalho,  
in memoriam, que mesmo distante, incentivou essa caminhada.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	07
<b>ABSTRACT</b> .....	08
<b>ÍNDICE DE SIGLAS</b> .....	09
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GOIÁS: DO CURSO NORMAL AO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	18
1.1. A Formação de Professores para o início de Escolarização no Curso Normal, no Contexto Nacional .....	19
1.1.1. A Escola Normal: da Lei nº 4.024/1961 à Lei nº 9.394/1996 .....	23
1.1.2. A Formação de Professores no Curso Normal em Goiás .....	35
1.2. O Curso de Pedagogia no Brasil .....	46
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA – DCN</b> .....	59
2.1. Um Estudo sobre o Currículo: Limites e Avanços .....	65
2.2. O Currículo e as Políticas para Formação do Pedagogo .....	77
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>OS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÂNIA</b> .....	88
3.1. A Expansão do Ensino Superior em Goiânia .....	89
3.2. Critérios de Seleção das IES Pesquisados .....	95
3.3. Histórico das IES que oferecem o Curso de Pedagogia em Goiânia .....	97
3.4. Perfil do Pedagogo Delineado pelas IES em Goiânia .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>ANEXOS</b> .....	132
<b>ANEXO 1</b> - Universidade Católica de Goiás - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia 2004/1 .....	133
<b>ANEXO 2</b> - Universidade Federal de Goiás - Curso de Pedagogia .....	134
<b>ANEXO 3</b> - Faculdade Alves Faria - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia .....	135
<b>ANEXO 4</b> - Faculdade Padrão - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia .....	136
<b>ANEXO 5</b> - Faculdade Araguaia - Curso de Pedagogia .....	138
<b>ANEXO 6</b> - Cadastro das Instituições de Educação Superior .....	140

## **RESUMO**

---

O objetivo deste trabalho é mostrar um estudo sobre o perfil do pedagogo em formação nos cursos de Pedagogia oferecidos nas instituições de Ensino Superior – IES – UCG, UFG, PADRÃO, ALFA e FARA – em Goiânia. O estudo desenvolvido é uma abordagem crítica, orientada pela pesquisa qualitativa, subsidiada pelas pesquisas bibliográfica e documental. Os procedimentos de pesquisa adotados para o alcance dos objetivos propostos, elaborou-se um aporte teórico para referendar as discussões e análises que enfocaram o perfil do pedagogo em formação nas IES. A pesquisa documental consistiu dos estudos em projetos pedagógicos, matrizes curriculares, ementas de disciplinas e o histórico dos cursos de Pedagogia selecionados. Recorreu-se, ainda, a diversificados suportes legais, especialmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura – Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2006). A partir dos resultados obtidos na análise dos dados, afirma-se que os projetos pedagógicos das IES demonstram um perfil de pedagogo em formação, correlacionado aos princípios e idéias discutidos e adotados pelo coletivo da instituição. Assim, o perfil do pedagogo ganha um caráter diferenciado de uma instituição para a outra. Entretanto, observou-se que apesar da autonomia referendada nos documentos legais, ela parece, ainda não ser exercida por algumas das IES, que adotam em sua proposta curricular os mesmos interesses políticos neoliberais que foram prescritos, por exemplo, no Parecer CNE n.º 9 de 8 de maio de 2001, por outro lado, tem-se aquelas que preferem exercer sua autonomia, e se compromete com o perfil de um pedagogo autônomo, crítico e criativo, no verdadeiro sentido dessas expressões.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Curso de Pedagogia, Pedagogo, Políticas Educacionais e Currículo.

## ABSTRACT

---

The aim of this work is to show a study about the profile of the pedagogy professor in a formation at the Pedagogy courses offered by the institutions UCG, UFG, PADRÃO, ALFA and FARA, in Goiânia. This developed research is a critic approach, oriented by the qualitative research that was proposed to achieve, subsidized by the bibliographic and documental researches. The procedures of research adopted by the reach of the proposed aims were: the progressive delimitation of the study focus, the deepening of the review and literature, the definition of the institutions and the analysis. It was elaborated a theoretical base to legalize the discussions and analysis that focused the study object. The documental research consisted by the studies in the pedagogic projects, curricular matrices, disciplines summaries and the history of the Pedagogy courses selected. We still resort to different legal supports, specially, to the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96* (Brazil, 1996) and to the *Diretrizes Curriculares Nacionais* for the Pedagogy graduation course, able to teach – *Parecer CNE/CP n° 9* (Brazil, 2001), *Parecer CNE/CP n° 5* (Brazil, 2005) and *Resolução CNE/CP n°1* (Brazil, 2006). In the possession of the collected data and of the used theoretical reference report, we can affirm the pedagogic project of the IES demonstrate the pedagogy professor profile in formation is correlated to the principles and ideas discussed and adopted by the all the institution, and, because of that, the pedagogy professor profile has a differentiated character from an institution to another one. Therefore, it was observed that, in spite of the autonomy ratified in the legal documents, it seems that it still is not applied by some of the IES, that adopt on their curricular propose the same new-liberal politic interests that were prescribed, by example, in the *Parecer CNE n° 9*, from 8<sup>th</sup> May of 2001. On the other hand, there are those IES that prefer to exert their autonomy and that compromise with the autonomous, critical and creative, at the true sense of these expressions profile of a pedagogy professor.

## KEYWORDS

Courses of Pedagogy; Educator; Educational Politics and Curriculum.



## ÍNDICE DE SIGLAS

---

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ALFA	Faculdade Alves Faria
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física de Goiás
FARA	Faculdade Araguaia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR	Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FORGRAd	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituição do Ensino Superior
IEG	Instituto de Educação de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
MEC	Ministério da Educação

OIT	Organização Internacional do Trabalho
OVG	Organização das Voluntárias de Goiás
PADRÃO	Faculdade PADRÃO
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SUPEFEM	Superintendência do Ensino Fundamental e Ensino Médio
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNIP	Universidade Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

## INTRODUÇÃO

---

O Perfil do Pedagogo em Formação: um Estudo Curricular dos Cursos de Pedagogia Oferecidos em Goiânia é o tema desse estudo. Tem-se como objetivo estudar aspectos concernentes ao percurso histórico do curso de Pedagogia, articulado ao contexto de importantes discussões políticas que perpassam a formação de professores no Brasil.

Argumenta-se que o estudo do objeto em pauta torna-se muito instigante para quem dispõe de formação em Pedagogia e de diversificada experiência no campo da educação, assumindo várias funções na escola pública estadual de Goiânia, há mais de 15 anos, dentre elas: professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental; coordenadora de Estudos na Superintendência do Ensino Especial – SUPEE; diretora, eleita pela comunidade escolar, do Instituto de Educação de Goiás – IEG; coordenadora do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás, UEG – Goiânia; professora, formadora de professores, no Ensino Médio (Curso Normal - IEG), no Ensino Superior (Curso de Pedagogia) – UEG, Universidade Católica de Goiás – UCG e União das Faculdades Alfredo Nasser – UNIFAN, e no Ensino a Distância da UCG.

Nos últimos tempos, devido à intensa convivência com o curso de Pedagogia, despertou-se o interesse de investigar a realidade de um curso que tem se expandido, a despeito de não ocupar um espaço de destaque socialmente. Com esse raciocínio é que se formulou o seguinte problema: por que, quando mais pareceu desvalorizado, mais o curso de Pedagogia se expandiu? Qual é o perfil do pedagogo nos cursos de Pedagogia em Goiânia?

Registra-se que a intensificação da procura pelo curso de Pedagogia, por intermédio da implantação de Instituições de Ensino Superior (IES) que contemplam esses cursos, ocorreu no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil, a partir de 1998. Discutir sobre essa questão, focada na realidade dos cursos de Pedagogia, existentes em Goiânia, evidenciando o perfil do pedagogo que se quer formar, é objeto desse estudo.

Ora, é intrigante o quantitativo de IES que se implantou em Goiânia, oferecendo o curso de Pedagogia, num momento em que os contextos político e social pouco o valorizavam. Em Goiânia, até o ano de 1990, esses cursos existiam em duas IES – uma pública e outra privada. Atualmente, em 2006, conta-se com oito IES que oferecem o curso de Pedagogia. Que processos históricos, abrangentes do contexto educacional, explicam esse fenômeno?

A história do curso de Pedagogia convive com debates, seminários, encontros, fóruns, manifestos, manifestações, pesquisas, publicações e cursos que discutem a formação de professores. No Brasil, as políticas educacionais para os cursos de formação de professores resultam de lutas e mobilizações de estudiosos e educadores que buscam maior participação política e melhores condições de trabalho para os profissionais dessa área.

Se por um lado, houve avanços nas políticas educacionais de formação de professores, contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/1996, esses fazem parte das reivindicações que favoreceram o reconhecimento dos direitos desse profissional. Por outro lado, ficam evidentes as dificuldades que os professores, da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental enfrentam no exercício de sua profissão, a fim de alcançarem a qualidade requerida no atendimento aos alunos desses níveis de escolarização.

Por que, então, no convívio com essa realidade, o curso de Pedagogia expandiu em Goiânia? Os art 62, 63 e 64, da LDB, Lei nº 9.394/1996, correspondentes à formação de professores para a educação básica, definiram que os profissionais para atuar nessa modalidade de ensino deveriam ter formação de nível superior, mas deixaram indefinido o *locus* em que essa formação se realizaria. Pode-se constatar essa afirmação no próprio texto dos artigos:

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

art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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

A indefinição sobre o *locus* dessa formação, contida na LDB, deixa em aberto uma grande margem para a expansão do mercado acadêmico, quando faz apenas a exigência para que as IES atendam a base comum nacional de formação de professores. O debate sobre o papel do curso de Pedagogia – da formação de pedagogos e da formação no magistério, para a

Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – ocasionou a criação de, pelo menos, duas posições contrárias. A primeira defendia a distinção entre o curso que formaria os professores para os primeiros anos da educação básica e o curso que devia formar pedagogos: a Pedagogia. A Segunda apresentava a posição da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ao justificar que o eixo da formação do profissional da educação é o trabalho pedagógico, compreendido como o ato educativo intencional. Para isso, a formação do pedagogo deveria ser com base na docência, e o *locus* de formação a Faculdade de Educação.

Logo foi possível compreender que a expansão do Ensino Superior no país se inscrevia no contexto das políticas educacionais, propostas a partir da homologação da LDB, Lei nº 9.394/1996. Essa expansão passa a constituir um desafio para os profissionais da educação, por implantar estratégias que consolidem o sistema educacional, de acordo com as exigências de uma sociedade capitalista que apresenta importantes transformações produtivas. Algumas iniciativas, como a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), do curso de graduação parcelada, realizado em finais de semana, pela UEG, com conteúdos condensados e uma certificação equivalente a um curso regular, ilustram parte dessas ações políticas. As medidas provocaram críticas de educadores, receosos de que tais condições de formação viessem a contribuir para uma certificação do professor sem a necessária formação sólida e de qualidade que se deveria almejar.

Nesse contexto, há que se destacar a forte influência das agências multinacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e outros, que, respeitadas as suas especificidades, enfatizaram a atuação do professor no contexto da reforma educacional.

O discutido Relatório sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2001), encomendado pela UNESCO, ao enfatizar a imagem de um professor ideal para atuar na Educação Básica, por exemplo, atribuía a esse profissional uma grande responsabilidade pelo sucesso do aluno. Criava-se, com isso, uma necessidade de promover a formação de professores, que viessem a corrigir os erros de sua atuação anterior. Verificou-se que decorreu dessa realidade, na qual se insere o curso de Pedagogia, a demanda de expansão de cursos de formação de professores. Houve um incremento do processo de privatização do Ensino Superior, já que havia disponibilidade de financiamentos destinados aos investimentos para a melhoria da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). De outra parte, muitos professores, sentindo-se pressionados por novas exigências de qualificação,

passaram a buscar uma certificação que lhes assegurasse a empregabilidade. Justificar-se-ia, mais uma vez, um expressivo crescimento de oferta de cursos de Pedagogia, verificado no país e, conseqüentemente, em Goiânia, a partir de 1998.

Como se sabe, para cumprir as metas e os parâmetros de organização da educação dentro das necessidades oriundas da sociedade, o currículo é um importante eixo norteador dos interesses sociais, culturais, políticos e econômicos envolvidos em uma proposta de formação escolar. Desse modo, ao se definir a proposta curricular de um curso, descreve-se, concomitantemente, a concretização das funções escolares e a forma particular de enfocá-las, de acordo com determinado momento histórico e social.

Segundo Sacristán (2000b, p. 15), “não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”. Continua o autor a afirmar que

O currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares (SACRISTÁN, 2000b, p. 32).

Com esse raciocínio, visa-se delinear contextos históricos que contribuíram com as diversificadas discussões em torno da identidade do curso de Pedagogia no Brasil, situado no cerne de movimentos e lutas, conquistas e recuos dos educadores brasileiros. Partindo desse enfoque, procura-se reconstituir elementos da história de formação de professores em Goiânia, trilhando, primeiramente, o campo de formação de Nível Médio (Curso Normal), a fim de, em seguida, abordar o Nível Superior, com a intenção de elucidar a expansão do curso de Pedagogia em Goiânia, a partir de 1998.

Compreende-se que é necessário conhecer as propostas curriculares das IES que disponibilizam o curso de Pedagogia à comunidade goianiense. Estava traçado o campo do objeto de estudo, que seria tratado pela ótica do rigor metodológico.

Teórico-metodologicamente, opta-se pela abordagem crítica como orientadora da pesquisa qualitativa que se propõe realizar, subsidiada pelas pesquisas bibliográfica e documental. No entendimento de Minayo (2004), a pesquisa qualitativa se dispõe a incorporar o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, tomadas como construções humanas significativas. Conseqüentemente, os dados quantitativos são empregados no sentido de melhor ilustrar os aspectos qualitativos dos fatos investigados.

Por meio de uma literatura crítica e atualizada sobre o tema, elabora-se um aporte teórico que referendasse as discussões e análises que enfocam o objeto de estudo.

A pesquisa documental consistiu dos Projetos Pedagógicos, matrizes curriculares, ementas de disciplinas e o histórico dos cursos de Pedagogia selecionados. Entende-se que esses documentos não somente norteiam e justificam esses cursos, como lhes subsidiam no confronto com a prática educativa e pedagógica cotidiana.

Recorre-se, ainda, a diversificados suportes legais, especial e acentuadamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura – Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de maio de 2001 (BRASIL, 2001), Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) e Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006).

À luz da literatura sobre o tema; com base nas disposições legais; e após análise dos documentos que configuram o Curso de Pedagogia de cada IES, poder-se-ia analisar o currículo, conforme enunciou-se, a fim de perscrutar a expressão de seus interesses sociais, culturais, políticos, econômicos, e também educativo-pedagógicos, que dão suporte às proposições formuladas para a formação do profissional pedagogo.

Concorda-se com Sacristán (2000b, p. 17), ao elucidar que

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; esta carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Do mesmo modo, os estudos curriculares são relevantes para se identificar aspectos da ordem social e política existentes em um sistema educacional, pois permitem apreender o tipo de racionalidade que os incorpora. Para esse entendimento, Sacristán (2000a) assevera que os conteúdos social e histórico são o traço substancial do currículo, definido tanto pela política curricular quanto pelo currículo prescrito que, por vezes, ocultam os pressupostos teóricos, as crenças e os valores, que podem condicionar a uma prática pedagógica acrítica.

O Projeto Pedagógico, por sua vez, de acordo com o Plano Nacional de Graduação (PNG), elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD, 1999) é o instrumento balizador do fazer universitário, devendo, por

consequência, expressar a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e de gestores.

Contudo, uma pergunta surgiu: essas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia atendem os princípios e fins da educação, expostas no art. 2º, da LDB nº 9.394/1996? Vale conferi-lo:

art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Estava posto o desafio que seria confrontado nos cursos de Pedagogia das IES, na cidade de Goiânia, em 2006: Universidade Católica de Goiás – UCG; Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade Paulista – UNIP; Universidade Estadual de Goiás – UEG; Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO; Faculdade Padrão – PADRÃO; Faculdades Alves Faria – ALFA; Faculdade Araguaia – FARA e Centro Universitário de Goiás – UNIANhangüera.

No desejo de expressar com clareza as questões propostas, esse estudo é organizado em três capítulos interdependentes.

O Capítulo 1 – Formação de Professores: do Curso Normal ao Curso de Pedagogia – retrata a trajetória da formação de professores em Goiás do curso Normal ao curso de Pedagogia. Estabelece-se considerações a respeito da história da formação de professores no Brasil, desde a instituição da Escola Normal e as origens do Curso de Pedagogia, às indefinições que o caracterizaram e quase o extinguiram. Referenda-se as políticas educacionais que envolveram e influenciaram a formação de profissionais da educação e as particularidades ocorridas no Estado de Goiás. Para tanto, elucida-se fatos importantes que auxiliaram a compreender os diferentes momentos vividos pelo curso de Pedagogia.

No Capítulo 2: A Política Curricular no Brasil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, contempla o currículo e as políticas de formação do pedagogo, preceitua-se estudos sobre a teoria do currículo e apontou seus limites e avanços, com o propósito de entendê-lo como o eixo norteador dos interesses sociais, culturais, políticos e econômicos. São abordadas, nessa perspectiva, a política de orientação para a formação do pedagogo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Já o Capítulo 3, intitulado Os cursos de Pedagogia em Goiânia, apresentou um panorama histórico das IES que oferecem esse curso, as quais integram o estudo dessa pesquisa. Além disso, busca-se retratar o perfil do pedagogo em formação, proposto e



gestionado na estrutura curricular dos cursos para dar suporte à habilitação oferecida com a respectiva carga horária e duração.

As Considerações Finais foram destinadas aos comentários sobre as idéias relevantes advindas do tema tratado no decorrer desse estudo.

## CAPÍTULO 1

---

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GOIÁS: DO CURSO NORMAL AO CURSO DE PEDAGOGIA

Objetiva-se nesse capítulo realizar um estudo sobre a formação de professores em Goiás: do Curso Normal ao Curso de Pedagogia. Para tanto, buscar-se-á tecer considerações a respeito da história da formação de professores para o início da escolarização, desde a instituição da Escola Normal às origens do Curso de Pedagogia, as indefinições que o caracterizaram e quase o extinguiram. Far-se-á referência à legislação – leis, portarias, pareceres, diretrizes, indicações – que regulamentaram a formação de professores para o início da escolarização, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/61 até a atual LDBEN nº 9.394/96. Esse estudo propicia condições para compreender a identidade do curso de Pedagogia em um contexto histórico, político e ideológico, que alicerçou o processo de expansão do ensino superior no País e, especificamente, no estado de Goiás, a fim de se identificar o perfil do pedagogo em formação nas IES em Goiânia.

No Brasil, historicamente, a educação constitui-se em tema de estudos, polêmicos e políticos que, a despeito de ainda ser um bem inacessível, acaba ocupando espaço de destaque no contexto social. A escola institucionalizada constitui um fenômeno que não se processa isoladamente; faz parte de um sistema educacional, inserido no âmbito sócio-político, econômico, ideológico e cultural da sociedade, que atende aos interesses da classe dominante.

Mesmo a universalização da educação, proposta pelo projeto burguês, no decorrer do século XVIII, não proporcionou escola igual para todos, facilitou, sim, a origem da escola dualista, na qual era oferecida formação completa e propedêutica aos filhos da elite e, aos filhos de operários era reservada a instrução elementar para aprender a ler, escrever e calcular. Segundo Zotti (2004, p. 83),

A matriz curricular, nesse sentido, privilegiou as humanidades, apesar de introduzir em alguns momentos disciplinas científicas com o objetivo de modernizar a formação da elite, reforçando o caráter enciclopédico e propedêutico do ensino. [...] A escola e o currículo, aqui entendido como o conjunto de disciplinas a serem desenvolvidas no curso, foram pensados para atender à formação da elite no intuito de garantir a perpetuação de suas idéias e interesses.

Pode-se observar, então, que a escola foi considerada, primeiro, como um local de preparação da elite culta e intelectual, depois como um instrumento para ensinar os homens a

(con)viverem socialmente e, mais tarde, com a finalidade de atender a necessidade de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, contribuindo com o sucesso e ascensão de classe, oportunamente, à classe média trabalhadora.

Evidencia-se, assim, que a relação entre desenvolvimento econômico-social e político-cultural determina o modelo educacional, o qual é assegurado pelas políticas educacionais, que buscam adequar a organização curricular, com características de controle, ao trabalho do professor, no sentido de ensiná-lo a ensinar o aluno como por em prática conhecimentos que exercitam a atenção, a memória e o pensamento, para que se torne apto a ingressar no mundo do trabalho. Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 67) afirmam, em seus estudos que “Isso nos remete à discussão sobre a função social da escola. Se há pouco emprego e o desemprego é estrutural, fica mais claro que a função da escola vai muito além da preparação ou da habilitação para o trabalho.”

Não é recente essa discussão sobre a complexa função da escola. A cada contexto sócio-histórico e ideológico, surge um modelo de pedagogia – liberal ou progressista – a qual exige uma nova concepção de educação, de homem e de sociedade. Dessa forma, pode-se considerar que a educação é dependente das políticas públicas condicionadoras de novas teorias que, por sua vez, exigem novos programas curriculares com novos conteúdos, objetivos e metodologias que venham subsidiar a escola na formação do profissional desejado para determinado contexto histórico. Conseqüentemente, renova-se o conceito de sociedade, de cultura escolar e de formação de professores.

Assim, o perfil profissional do pedagogo articula-se à história da estrutura do campo de conhecimento pedagógico e do sistema de formação de professores para o início da escolarização. Sobre a formação de professores, discorreremos a seguir, tendo como eixos de análise: no primeiro momento, um estudo sobre o início da escolarização no Curso Normal, no contexto nacional – ao se situar a Escola Normal, da Lei nº. 4.024/61 à Lei nº. 9.394/96, bem como a formação de professores no Curso Normal de Goiás –; e, no segundo momento, a realização de um percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil.

### **1.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO NO CURSO NORMAL, NO CONTEXTO NACIONAL**

As Escolas Normais surgiram no final do século XVIII, momento em que, no Brasil, havia uma difusão dos ideais liberais e democráticos que objetivavam defender o individualismo, a propriedade, a igualdade e também a expansão do ensino primário

(PIMENTA; GONÇALVES, 1992 p. 97) que coaduna com a necessidade de formar maior número de professores para o início da escolarização decorrente do crescimento da demanda do número de alunos para esse nível de escolaridade.

Nesse sentido, nota-se que ao ensino primário estava integrado a formação de professores. Os cursos superiores existentes nessa época, sob a tutela do Estado, não incluíam essa formação. O magistério oficial e público esteve a cargo da Companhia de Jesus e era mantido pela ordem, disciplina, rigor e autoritarismo, com base na cultura europeia, clássica, enciclopédica e refinada (BRZEZINSKI, 1987).

No decorrer do século XVIII, cresce um clima de insatisfação entre o império português e a Companhia de Jesus, que é expulsa do Brasil pelo marquês de Pombal em 1759. A reforma pombalina foi proposta por um alvará que determinava medidas substitutivas do sistema de ensino jesuítico, o que só ocorreu em 1772. Desse modo, treze anos se passaram sem que o ensino regular fosse substituído por outra organização escolar, provocando um retrocesso de todo o sistema educacional.

Uma década mais tarde, inicia-se a reconstrução do ensino com medidas desconexas e fragmentadas, renunciando uma filosofia de educação injusta com o pobre, antidemocrática e anticristã aplicada à Colônia. Com o afastamento da igreja dos serviços educacionais iniciou-se um processo de oficialização e laicização da instrução. Registrou-se no final do período colonial brasileiro, um descaso com a formação de professores para as escolas de ensino elementar – ler, escrever e calcular.

De acordo com Brzezinski (1987, p. 28) “A Constituição Outorgada de 25 de março de 1824, em seu art. 179, alínea 32, prescreve a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Esse foi o princípio inspirador do sistema nacional de ensino que parecia esboçar-se”. Justificava, assim, o pequeno número de escolas que foram criadas em consequência das interferências de ordem econômica, política e técnica que impediram a aplicação da lei e também a efetivação do sistema público de ensino.

Na intenção de atender a necessidade de formação de professores para trabalhar com o ensino elementar, buscou-se fundar as primeiras Escolas Normais no Período da Regência (1831-1840) e nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado. Essas se localizavam nos centros mais populosos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste, que somavam, até a década de 1860, um total de seis escolas em todo o país. Segundo Pimenta e Gonçalves (1992 p. 96) “em 1833 foi criada em Niterói (RJ)”, a 1ª Escola Normal no Brasil. Eram escolas públicas, regidas por legislações estaduais específicas, fato que estimulou sua criação em vários outros estados que também passaram a se preocupar com a formação do professor para início de

escolarização – na Bahia (1836), no Ceará (1845), em São Paulo (1836), no Pará (1839) e Goiás (1882).

O século XIX foi marcado por uma forte valorização do ensino superior, em detrimento dos demais níveis de escolaridade, elementar e técnico, como forma de manter o privilégio da classe dominante. A educação escolar para mulheres era desprezada.

Logo no início do século XIX, foram fundadas no Brasil, algumas escolas de nível superior – visava a formação de oficiais do exército e da marinha, engenheiros, médicos e advogados. Não havia maiores investimentos nos demais níveis de escolaridade, a esses faltava uma política funcional e própria em relação à formação de professores, também não se notava interesse dos alunos em frequentar os cursos devido a pouca valorização da profissão de professor, ligada a baixos salários e à permissão do Estado em permitir a atuação de professor primário sem a devida formação da Escola Normal.

Outro fator contribuiu para o insucesso da Escola Normal, o de ter se tornado uma profissão basicamente do sexo feminino. Ocupava-se da preparação de jovens para serem mestras, esposas e mães ao mesmo tempo. Tornou-se tradição para as famílias ricas encaminharem suas filhas à Escola Normal. Brzezinski (1987, p. 43), em seus estudos, argumenta que

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

A abertura e fechamento de instituições, momentos de centralização e descentralização – ligados a problemas de ordem econômica, política e social das províncias e mais tarde da Federação do Brasil –, somam-se a favor das dificuldades de institucionalização da Escola Normal como formadora de professores. Essas indefinições provocaram conseqüências desagradáveis em relação à valorização do magistério, além da falta de comprometimento estatal com as questões ligadas à qualidade da educação.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as mudanças ocorridas nos setores econômico, social e político facilitaram o crescimento da industrialização e da urbanização. Esses fatores levaram o ensino primário a desenvolver um currículo enciclopédico, com visível preocupação metodológica, cujo interesse era ajustar o aluno à sociedade, o que caracterizou a escola seletiva e elitista. Conforme Brzezinski (1987, p. 51), “houve um redimensionamento dos problemas educacionais ocasionado por influências dos novos ideais pedagógicos, assentados no ideário liberal”.

Nesse contexto, muda-se as condições de vida e de trabalho ocasionadas pela escassez das importações, contribuindo para o surgimento e proliferação de indústrias, na maioria estrangeiras ocasionando a ascensão da burguesia e do proletariado urbano. Princípios defendidos na pedagogia tradicional, como a defesa da essência dos homens e a igualdade entre eles, substituídos pela consolidação do poder, em função dos interesses da burguesia, “cujo princípio norteador é o de que os homens são essencialmente diferentes e como tais devem ser respeitados” (BRZEZINSKI, 1987, p. 5).

De acordo com Zotti (2004, p. 90) na Constituição Federal de 1934, cap. II – Da Educação e Cultura, consta

[...] que o Estado passa a assumir a função de traçar as diretrizes da educação nacional, trazendo pela primeira vez, um capítulo especial dedicado à educação, que entre outras coisas estabeleceu a educação como direito de todos, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário.

Essas diretrizes que passaram a constituir o sistema nacional de educação, caracterizado por uma organização burocrática em seus aspectos legais, normativos e de controle, dispunham, ainda, que era de competência privativa da União estabelecer as diretrizes da educação nacional e “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o País (cap. II, art. 150).

A lenta mudança do modelo agrário-exportador marca a chegada da burguesia industrial urbana, no início do século XX. Dos anos de 1950 até meados de 1980, o país se urbaniza e apresenta um forte desenvolvimento nos aspectos sociais e econômicos. Nesse período, há, também, que se ressaltar os 20 últimos anos que os brasileiros vivenciaram sob o arbítrio do governo militar (1964-1984). Período marcado por reflexos desastrosos para a cultura e para a educação, por meio de propostas curriculares, de caráter ideológico e manipulador que, segundo Aranha (1996, p. 211), “deram origem às disciplinas de Educação Moral e Cívica, obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino. No final do grau médio mudou para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e no curso superior para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)”. Num quadro panorâmico, geral, os acontecimentos ocorridos no período da ditadura militar se reverteram em fortes prejuízos econômicos, políticos, sociais e culturais para toda a sociedade brasileira.

Com o enfraquecimento do regime militar, por volta dos anos de 1980, inicia-se um lento processo de democratização. Na educação, já se observava o fracasso da implantação da reforma do 1º e 2º Graus, por meio da Lei nº 5.692/71, que instituíra o ensino de tendência

tecnicista – profissionizante. A falta de recursos humanos e materiais adequados descaracterizou e propiciou o fracasso do ensino profissionizante, apesar de todas as tentativas em estabelecer pareceres e resoluções para sustentá-lo, foi uma luta em vão, por parte das políticas educacionais. Tais fatores exigiram do Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>1</sup>, uma tomada de decisão em relação ao ensino profissionizante de 2º grau, que culminou na implementação da Lei nº 7.044/1982. A partir dessa Lei, as escolas foram dispensadas da obrigatoriedade do ensino profissionizante, tendo a opção de continuar apenas com o ensino de formação geral.

Já na década de 1990, do ponto de vista da ciência e da tecnologia, as transformações foram notáveis sob os efeitos da cibernética. A sociedade industrial transformou-se na pós-industrial com predominância nas atividades do setor de serviços; cresceu o processo de urbanização nos grandes centros. A diversificação das profissões técnicas e dos quadros burocráticos na administração e organização empresarial, sugeria a ampliação dos três graus de escolaridade – elementar, secundário e superior – com propostas de integração entre eles. O aumento de oportunidades de estudo contribuiu para a mobilidade e ascensão social, sobretudo da classe média. Reafirma-se a idéia de que a educação poderia ser a garantia de mobilidade social e de sucesso no trabalho e na vida.

A ênfase ideológica, dada a esses processos de organização social, política, econômica e cultural, observada nos séculos anteriores, continuou presente diante das necessidades básicas para o final do século XX, concernentes à educação com escola pública, leiga, gratuita e obrigatória. Nessa perspectiva, buscar-se-á abordar, quanto à formação de professores para o início da escolarização no Curso Normal, aqui em pauta, os aspectos legais que a orientaram, na tentativa de explicitar os tortuosos caminhos vividos por esses profissionais, no Brasil e, especificamente, em Goiás.

### **1.1.1. A ESCOLA NORMAL: DA LEI Nº 4.024/1961 À LEI Nº 9.394/1996**

Antes de se abordar a Escola Normal na Lei nº 4.024/1961, vale destacar aspectos constantes da Reforma Capanema ou Lei Orgânica do Ensino, que tratou de decretos-leis,

---

<sup>1</sup> Conselho Federal de Educação – CFE, a idéia de um Conselho Superior de Ensino, surgiu em 1.911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1.911), em seguida denominou-se Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.678 – A, de 13/01/1.925), seguiram-se o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1.931), Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais de Educação (LDB, Lei nº 4.024, de 20/12/1.961) e, mais tarde retomou a designação de Conselho Nacional de Educação (MP nº 661 de 18/10/1994, convertida na LDB, Lei nº 9.394/1996) (Portal, [mec.gov.br/cne](http://mec.gov.br/cne), acesso em 02/10/2006).

elaborados por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema com fins de reorganizar essa modalidade de ensino. Romanelli (2003 p. 163), dá mostras em seus estudos, dessa Lei apresentar uma orientação menos centralizadora, que a anterior. A Lei Orgânica do Ensino contribuiu com a descentralização da administração do ensino, e ao mesmo tempo, fixou normas para a implantação dessa modalidade no interesse de padronizar a formação de professores em todo território nacional, apesar da diversificação dos dois níveis de escolas.

• **REFORMA CAPANEMA – LEI ORGÂNICA**

Segundo Romanelli (2003), de 1947 a 1961, na legislação para o ensino de 2º grau predominou a mesma lei decretada no Estado Novo (1937-1945) – as Leis Orgânicas do Ensino, que resultou de reformas regulamentadas por diversos decretos-leis assinados pelo ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942. Por isso, também conhecida como Reforma Capanema, a Lei Orgânica do Ensino, abrangia todos os ramos do ensino técnico-profissional e do ensino propedêutico, para os quais foram elaborados quatro decretos-leis que deram continuidade ao caráter elitista do ensino secundário. Na Lei Orgânica, a matriz curricular do ensino técnico-profissional, tratou de cada campo do ensino (industrial, comercial, agrícola e normal), utilizando critérios diferenciados daqueles do ensino secundário, que primavam pela formação geral. O decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, instituiu e oficializou, por meio da Lei Orgânica, a existência de dois níveis diferentes de escolas de formação com a finalidade do Ensino Normal, nas seguintes descrições:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

A Lei Orgânica também previa a estruturação do Ensino Normal em dois níveis:

1. Primeiro ciclo, destinado à formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, funcionava nas chamadas escolas normais regionais;
2. Segundo ciclo, com finalidade de formar professores primários. Funcionava em “escolas normais” e tinham a duração de três anos.

Observa-se que foram criados três tipos de locais para o Ensino Normal – Escolas Normais Regionais, Escolas Normais e os Institutos de Educação. Nos Institutos de Educação, deveriam funcionar, os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – ofereciam igualmente, cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores.



O art. 7º, da Lei Orgânica do Ensino de 1946, expõe sobre o currículo, para o qual Romanelli (2003, p. 164) relata as possíveis falhas, sobretudo, com relação ao ensino normal do 1º ciclo, ao justificar a predominância das matérias de cultura geral, subestimando as de formação profissional – Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino – ministradas somente na última série do curso, enquanto Canto Orfeônico acompanhava o currículo em todas as séries. Sobre o currículo no Curso Normal do 2º ciclo, concorda ser mais diversificado e especializado, ao contemplar as disciplinas de fundamentos da educação, desde as séries iniciais. A autora considera, como uma conquista para o currículo do curso, a inclusão das disciplinas de metodologia e da prática de ensino, para atender as várias formações.

A propósito da formação de professores, nessa Lei, pode-se dizer seu caráter encontra-se mais voltado para o de uma escola profissionalizante, ao exigir que cada escola normal mantenha um grupo escolar, um jardim de infância e um ginásio oficialmente reconhecido. Para as Escolas Normais Regionais era exigido atender duas escolas isoladas.

Tanuri (2000, p. 76) destaca a importância da ampliação de articulação concedida ao ensino, quando a Lei Orgânica de 1946, propõe que articule o primeiro ciclo da escola secundária com todas as modalidades de escolas de segundo ciclo, inclusive a Escola Normal. No caso, da Escola Normal, essa articulação só se realizava com alguns cursos das Faculdades de Filosofia, segundo comentário da autora, poderia supor que se tratava de um caminho previsível, na condução do professor primário ao ensino superior.

Sobre esse processo de equivalência entre todas as modalidades de cursos de nível médio, inclusive o Normal, poderá ser observada a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases.

- **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI Nº 4.024/1961**

A elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61, que considerou todos os níveis de ensino em todo o território nacional, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, consolidada após 13 anos de debates e disputas em torno de sua definição. A Lei nº 4.024/61 proclamava a educação como direito de todos, promovida no lar e na escola (art. 2º), inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (art. 1º). Assegurava a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, a partir dos 7 anos de idade (BRASIL. LDB, 1961, arts. 82 e 83).

Na Lei nº 4.024/61, o Curso Normal, manteve no nível colegial, assim como os Institutos de Educação. A duração desses cursos também permanecera como antes, de três e

quatro anos, respectivamente. As reformas estaduais para as Escolas Normais, com o intuito de atenderem os dispositivos da LDB nº 4.024/61, limitaram-se principalmente a fazer alterações curriculares quanto ao núcleo comum, obrigatório a todos os cursos médios, as disciplinas de formação geral voltaram a fazer parte do currículo do Curso Normal, na intenção de elevar o nível de formação do professor, acrescentaram o número de disciplinas de formação técnico-pedagógica. Os Cursos do Ensino Normal, que abrangiam as Escolas Normais e os Institutos de Educação, continuaram oferecendo cursos de formação de professores para o início da escolarização, orientadores, supervisores e administradores para o mesmo nível, previsto no art. 135 da Lei. Criou-se a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais, de acordo com o parágrafo único, do art. 59, “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 102).

Os estudos de Pimenta e Gonçalves (1992, p. 43) demonstram que: a LDB nº 4.024/61 deu continuidade à organização já implantada;

Ensino Pré-primário, Ensino Primário (com duração de quatro anos), Ensino Médio (dividido em ciclo ginásial, com a duração de quatro anos, e ciclo colegial, com três anos). Este último compreendia o ensino secundário e o ensino técnico (ramos industrial, agrícola, comercial e de formação de professores primários e pré-primários) e o Ensino Superior (com a mesma estrutura anterior).

Os treze anos de tramitação da LDB/1961, em consequência dos debates e disputas de interesses a respeito de sua elaboração, contribuíram para sua defasagem em relação às mudanças ocorridas nos contextos político e econômico, provenientes da distância entre a elaboração do projeto – apresentado em 1948 – e sua homologação em 1961, sendo que só passou a vigorar em 1962 (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 42-43). Provavelmente essa defasagem motivou o desencadeamento das reformas curriculares, que ocorreram durante o tempo que essa Lei vigorou, na tentativa de romper com o distanciamento em relação à realidade social e educacional, muitas vezes ocasionadas pela ausência de disciplinas voltadas para a análise dos problemas educacionais brasileiros.

Duas reformas na educação foram muito importantes no contexto educacional determinado pela ditadura militar. A primeira tratou da reforma universitária, pela Lei nº 5.540/68, que modificou a estrutura dos cursos de formação de professores. A segunda referiu-se à reforma do ensino de 1º e 2º graus, a partir da Lei nº 5.692/71, que propunha inovações para a educação, sobretudo com a união do ensino primário e ginásial em oito séries, eliminando os exames de admissão que eram exigidos para se ter acesso ao curso ginásial.

• **LEI DE DIRETRIZES E BASES DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS – LEI Nº 5.692/1971**

No que se refere ao Curso Normal, que formava professores, as alterações impostas pela Lei da reforma do 1º e 2º graus, mudaram a denominação para Curso de Habilitação para o Magistério. Porém, não ficou resolvido o problema da estrutura curricular. Ao contrário, agravou-os em relação à formação pedagógica específica, tanto no núcleo comum como na parte diversificada, pois não adequara os conteúdos às necessidades de formação do professor, nem favorecera um trabalho interdisciplinar entre os professores atuantes na habilitação para o magistério. Nessa ocasião, as principais preocupações com o ensino, deslocaram-se para a prática docente, relacionada ao ato de planejar e operacionalizar objetivos – instrucionais e comportamentais –, no sentido de coordenar e controlar as atividades, os métodos, os professores e, por fim, os alunos. No ensino tecnicista, predominava a preocupação de preparar o professor e o aluno para a utilização das novas tecnologias, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Conforme Tanuri (2000, p. 79), o momento histórico, pós-1964, “Tratava-se de tornar a escola eficiente e produtiva, ou seja, torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional”.

Parte dos problemas sofridos pelos alunos do Curso Normal incidiram na má qualidade do ensino de 1ª à 4ª série do 1º grau, conforme ressalta Pimenta e Gonçalves (1992, p. 107):

A Lei 5.692/1971 deu “novo” aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem lhes alterar substancialmente os conteúdos, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso (ainda que parcial) à escola aprendam.

Pode-se afirmar que o Curso de Habilitação para o Magistério, segundo demonstram os estudos de Pimenta e Gonçalves (1992, p. 107-108), passou a apresentar as seguintes características:

- a. [...] é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;
- b. apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c. habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazerem cursos com mais *status* [...];
- f. não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- g. não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação – que profissional se faz necessário para alterar a situação que aí está? – do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação para o Magistério;
- h. a Habilitação Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada.

Esses fatos, agregados à situação econômica e política do país, sob o regime capitalista e suas relações com o mercado de trabalho, resultaram na desvalorização da profissão e na má qualidade do curso, descaracterizando-o como *locus* de formação do professor das séries iniciais. Esse processo foi se acentuando com a precarização das condições de trabalho e de remuneração dos profissionais e, conseqüentemente, ocasionou a diminuição na demanda de matrículas, a partir da década de 1980.

Conforme Tanuri (2000), um dos fatores responsáveis pela carência de demanda para o Magistério, decorreu do aumento da carga horária do curso, que passou de 3 para 4 anos de duração. O curso foi fracionado em habilitações específicas, ou seja, a habilitação para o magistério em: escolas maternais e jardins de infância; 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries, 5ª e 6ª, além de outras disciplinas nas séries subseqüentes do 1º grau. A adoção desse esquema curricular, flexível e progressivo de formação de professores mostrou-se bastante precário e com poucas possibilidades de atender as necessidades dos professores que estavam sendo formados. Nesse sentido, o art. 29 da Lei nº 5.692/71 estabelecia:

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Nessas condições, o § 3º do art. 30 da Lei nº 5.962/71, referia-se aos cursos de formação mínima para o exercício do magistério em,

Estudos Adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau.

Estudos demonstraram que a liberdade conferida pela Lei 5.692/71, aos Estados, quanto à duração dos Cursos de Habilitação para o Magistério, com 3 ou 4 anos, concedeu-lhes, também, múltiplas possibilidades de organização curricular, o que favoreceu a fragmentação tanto na formação de 3 e 4 anos, como na especialização do 4º ano de Estudos Adicionais. A esse respeito Pimenta e Gonçalves (1992, p. 131) escrevem que “Há um consenso de que se deva estabelecer uma base comum nacional de quatro anos, articulando-se as disciplinas da formação geral com aquelas cuja formação é profissionalizante, formando-se o professor com visão de totalidade da educação básica”.

A exemplo do que ocorreu com o Curso de Habilitação para o Magistério, pode-se argumentar que o papel da reforma do ensino médio teve como função conter o crescente contingente de jovens das camadas médias que buscavam ingressar no ensino superior. A

medida mais coerente da política educacional, naquele momento, era deslocar, rumo ao ensino de 2º grau profissionalizante, a grande parcela de jovens que buscavam aperfeiçoamento para o mercado de trabalho.

Diante desse quadro, observa-se que a história da educação brasileira, sobre a formação de professores para as séries iniciais de escolarização, acompanhou os avanços e retrocessos ocorridos no contexto geral da educação. Isso demonstra que a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores sempre atrelou-se aos interesses social, político e econômico do Estado. Os avanços podem ser observados pelas conquistas advindas dos vários movimentos educacionais que marcaram cada década, independente das críticas por eles sofridas, tais como o Manifesto dos Pioneiros que lutou pela Escola Nova, os Movimentos de Educação Popular, os Movimentos de Educação de Base (MEB), dentre outros. Os retrocessos foram oriundos de ambigüidades e contradições que ocorreram, muitas vezes, pelas condições em que a educação foi estruturada, contradizendo as aspirações por novos pressupostos teóricos, como os progressistas, e os de movimentos educacionais pró melhoria da educação.

O pensamento tecnicista predominou na educação nacional de 1960 a 1970, e só começou a ser questionado a partir da década de 1980. Nesse período, tornou-se evidente a desestruturação e a perda de identidade sofrida pela Escola Normal, ocasionada, principalmente, pelo descaso do governo e das políticas públicas voltadas para a educação. Numa tentativa, esperançosa, os movimentos de educadores avançaram no sentido de superar o tecnicismo, produzindo e evidenciando concepções críticas sobre formação de professores. Procuravam destacar o caráter sócio-histórico dessa formação, além da necessidade de um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 138-140).

A minimização das condições de formação de professores em âmbito nacional e a queda nas matrículas dos Cursos de Habilitação para o Magistério, somadas à desvalorização da profissão, levantaram discussões, pesquisas e projetos em âmbito federal e estadual em busca de revitalizar o ensino normal. Uma das propostas veio do Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>2</sup>, referia à criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Elaborada em 1982, tinha por objetivo redimensionar as Escolas Normais, melhorar as condições de formação dos profissionais com competência técnica e política. O

---

<sup>2</sup> O Ministério da Educação – MEC, em decorrência da criação do Ministério da Saúde, pela Lei nº. 1.920 de 25 de julho de 1953, passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura, atualmente Ministério da Educação.

CEFAM, intencionava a constituir-se em um centro de formação inicial e continuada para professores de nível médio. Dentre as ações desencadeadas com esse fim, englobou-se o projeto de Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas de habilitação – desenvolvido sob a coordenação dos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (TANURI, 2000).

O interesse e a soma de esforços para corrigir as falhas sofridas pelo Curso Normal ganharam concretude: ao eliminar a compartimentalização no interior do curso, organizando-o em um só bloco com unidade entre os componentes curriculares; ao aumentar os conteúdos de instrumentalização pedagógica; ao dar-lhe maior especificidade a fim de consolidar o aprimoramento na formação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau.

Cumprir ressaltar que, todos esses esforços não se mostraram suficientes para assegurar a qualidade da formação docente. Segundo Tanuri (2000, p. 85),

O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhadas de ausências de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Nesse quadro referencial sobre a legislação do Ensino Normal, tentou-se sintetizar, a ação do Estado e da política educacional por ele elaborada, em prol da formação de professores e da melhoria na qualidade da educação, partindo do princípio de que esses dois fenômenos encontram-se interligados. Com esse raciocínio, buscou-se compreender, seqüencial e historicamente as políticas educacionais, para a atual formação, no Curso Normal, do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental no cenário nacional e, em particular, na cidade de Goiânia.

- **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI 9.394/1996**

Os anos de 1990 demarcaram o início de uma década voltada para os interesses da melhoria da qualidade da educação, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Esse documento (1990, p. 2), dispõe que: “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. Nessas condições, firmou-se um compromisso internacional entre inúmeros países, inclusive o Brasil, dentre eles, o de assegurar a valorização dos profissionais da educação e inserir políticas e programas de formação no processo global do profissional docente, considerados elementos decisivos, no sentido de implementar a educação para todos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 56-61).

Para esse fim, deu-se início aos processos de estudos e elaboração das políticas educacionais, com propostas que aludiam aos interesses, tanto do Estado brasileiro, quanto dos organismos internacionais que, juntos, pretendiam conciliar a expansão e assistência à primeira infância, com o desenvolvimento dos setores econômicos e sócio-políticos. Dessa forma, tornava-se explícita a minimização do papel do Estado, especialmente, nas políticas educacionais.

Consoante aos interesses de melhoria da educação, a Comissão Internacional, organizada pela UNESCO, em 1993, produziu o Relatório sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2001) documento que firmava o compromisso de garantir educação de qualidade nas próximas décadas. Entendeu-se que, nesses documentos, evidenciava-se ser a educação o elemento catalizador para o progresso acelerado, advindo das ciências e das novas tecnologias, enquanto campo de universalização do capitalismo. Além disso, destacava a educação como o caminho capaz de amenizar as tensões provenientes do desemprego e da exclusão social.

Nesse sentido, exigiu-se a concepção de competência como conhecimento nuclear na formação de professores, e que estes demonstrassem, não só conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas que fossem, também, capazes de transformá-los em ação. Assim, desenvolveriam habilidades de aprender a aprender a partir da reflexão sobre a própria ação. Nessa perspectiva, ficou subentendido que os professores deveriam assumir a responsabilidade pela qualidade do ensino e de sua própria formação e, para desenvolvê-la, tornava-se necessária uma formação profissional em nível superior (BRASIL. Parecer, 2001a).

A compreensão das mudanças ocorridas na política educacional deve considerar os contextos históricos e econômicos, que balizavam o cenário das transformações do mercado internacional. Na iminência de atender a essas evoluções do mundo contemporâneo, conseqüentes do relacionamento harmônico entre os interesses capitalistas do Estado e dos organismos internacionais, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996, pelo Congresso Nacional. De acordo com Toschi (1997, p. 8) “Esta foi a lei possível neste momento histórico em que o país vive. Ela legitimará a política educacional que ora se implanta no Brasil e proporcionará mudanças visíveis na educação brasileira”.

Assim, a Lei nº 9.394/96 foi elaborada para atender as mudanças técnico- produtivas da economia capitalista mundial. Os artigos 1º e 2º desta Lei referem-se à educação como um processo formativo, dependente da atuação do indivíduo na vida familiar, no trabalho e na

escola, os quais devem ser vistos como locais inspiradores dos princípios e ideais da vida humana. O § 2º apresenta o papel da escola enquanto espaço principal do processo educativo, por isso deve buscar articular os conhecimentos adquiridos nesses segmentos, na iminência de valorizar as experiências culturais de cada indivíduo, a partir do meio em que vive. O art. 2º traz explícita a divisão de responsabilidades entre a família e o Estado, e deixa clara uma política descentralizadora, quando atribui a cada espaço social, o dever de assegurar uma educação para a vida e para o trabalho.

art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Nas considerações que são feitas sobre as leis, as políticas públicas e os programas nacionais implementados a partir da nova Lei nº 9.394/96, torna-se necessário observar os momentos em que estas são aplicadas de forma irregular e fragmentária, com resultados insatisfatórios para a sociedade e, sobretudo, para a educação, que passou a ser o assunto do dia-a-dia, no cenário nacional.

Apesar das pressões sofridas pelo Estado, por parte dos organismos internacionais, só em 1993, teve início um amplo movimento nacional que envolveu o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), a União Nacional de Dirigentes de Ensino Municipal (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse movimento, foi reivindicada a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (PNDE). O resultado dessa discussão foi o nascedouro do Pacto de Valorização do Magistério Nacional e Qualidade da Educação.

Logo em seguida, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que entrou em vigor a partir de janeiro de 1998. Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, ficou garantida a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, para a educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, e educação indígena. Criou-se o projeto TV Escola, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) na intenção de



contribuir com a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância; aprovou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os Exames Nacional de Cursos (PROVÃO) e de Ensino Médio (ENEM). Providenciou-se, ainda, a organização e análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros pelo MEC. Todas essas reformas, juntas, representaram um conjunto de medidas voltadas à busca da qualidade na formação de professores e à (re)construção da escola pública, com o objetivo de propor soluções para a situação caótica da educação brasileira (BRASIL. LDB, 1996).

O texto da Lei nº 9.394/96, no art. 87, § 4º, destaca que “Até ao fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços”. Essa meta, editada pelo Estado, em função do compromisso assumido no Plano Nacional de Educação para Todos, em 1990, em Jontiem (Tailândia), passou a ser vista como uma medida de cobrança dos organismos internacionais. Para, dentre outros interesses, acelerar o nível de qualidade da educação básica, já que a sua avaliação colocava o Brasil junto aos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Nesse contexto, denominado de “Década da Educação”, a ênfase dada à qualidade da educação, encontrou centralidade no papel do professor reflexivo, como sujeito de sua prática, ou seja, a ação educativa recai sobre a figura do professor e da sala de aula. A forma como foi anunciada, a nova concepção de professor para as séries iniciais, impeliu esses profissionais da educação, com formação de nível médio, a uma corrida em busca de certificação de nível superior. As indicações do § 4º, no art. 84, retrata a inversão de responsabilidade do Estado, que utilizando das políticas educacionais transferiu aos professores a responsabilidade de buscar sua própria capacitação, a fim de forjar condições de desempenhar bem o seu papel. Essa leitura pode ser feita em publicações estatísticas de fracasso escolar no ensino fundamental, sugerindo comparações com o deteriorado quadro de professores que atuam nesses níveis de escolaridade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

O insucesso, nesse caso, a evasão e a repetência dos alunos matriculados nas primeiras séries da educação básica têm sido atribuídos aos professores, que são frequentemente responsabilizados pelo fracasso do sistema educacional. E, em meio a essa discussão, vale dar o devido destaque ao se denominar de Educação Básica, a partir da Lei nº 9.394/96, que além de defini-la, em seu art. 21, como um nível da educação nacional que deve articular as três primeiras etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, apresenta, no art. 22, os seus fins: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando,

assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Da legalidade desse artigo, resulta o entendimento de que a proposta de organização da estrutura curricular da escola deveria ser articulada de forma sistemática entre os níveis de escolaridade, de modo a perceber o todo e suas partes. Cada nível, como parte da Educação Básica, torna-se responsável, e indispensável, para garantir ao indivíduo o exercício da cidadania, o progresso no trabalho e em estudos subsequentes. Então, se uma das partes fracassa, provavelmente, compromete o todo.

Não se pode ignorar a situação caótica em que ainda se encontram as escolas e o ensino público no País. Daí, chega-se ao insucesso do aluno que, fracassado, desiste, aumentando as estatísticas da repetência e da evasão. Nesse caso, delega-se ao professor a responsabilidade, por não desenvolver, adequadamente, o ensino que lhe compete, porque a devida articulação entre os três níveis da educação básica não ocorreu.

Os pensadores da Lei nº 9.394/96 – organismos internacionais e nacionais ligados aos setores econômico, político, social, cultural e as agências formadoras e empregadoras – viram como premissa maior as transformações tecnológicas do mundo do trabalho, que passaria a exigir novas concepções de homem e de educação, que pudessem ser capazes de atender as novas exigências culturais. Do mesmo modo, essas mudanças passaram a exigir um repensar sobre os papéis das instituições escolares e dos professores. Delineou-se um novo perfil de professor para atuar nas primeiras séries da escolarização, com essa finalidade tratou-se de ligar entre si as diferentes seqüências educativas e ordenar a passagem do aluno de um nível a outro na Educação Básica, evitando-se o insucesso escolar e o risco de exclusão. Nesse contexto, o art. 62 da LDB estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Sob essas condições, procurou-se retomar a trajetória das legislações de ensino, no decurso da história da educação brasileira, objetivando acompanhar o processo de formação de professores e os sistemas político e econômico, que estão sempre ajustando interesses comuns, voltados para a educação.

As atuais políticas educacionais, não se pode negar, trazem um salutar nível de exigência na qualificação dos professores como profissionais da educação. No entanto, há que se observar se as políticas públicas, propiciam condições para concretizar, de fato, a transformação da qualidade da escola, do ensino e, especificamente, do currículo para a

formação de professores. No seguimento desse estudo, procurar-se-á demonstrar em que circunstâncias aconteceram a formação dos professores para o início da escolarização em Goiás: do Curso Normal ao Curso de Pedagogia. Intenciona-se compreender o currículo dos atuais cursos de Pedagogia oferecidos em Goiânia para, então, delinear o perfil do pedagogo em formação.

### **1.1.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO NORMAL DE GOIÁS**

Independente das deficiências reais no exercício profissional do professor que atua no início da escolarização, as causas que promovem o fracasso escolar podem estar ocultas por trás das deficiências da instituição escolar, do currículo, das metodologias e dos recursos didáticos, podem até mesmo, estar sugestionadas nas políticas educacionais. Desse modo, a fim de melhor compreender a trajetória de formação do professor do início da escolarização em Goiânia, faz-se necessário retomar a história da Escola Normal em Goiás.

Ressalta-se que nos anos antecedentes à década de 1990, final do século XX, o perfil do professor para atuar no início da escolarização – primeiras séries do ensino fundamental – tinha como principais características as qualificações relacionadas às virtudes: abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sabedoria, além da virtude dos “dons” para lidar com crianças.

No início do século XXI, o discurso educacional prenunciou para a “Década da Educação” (1996 – 2006), o perfil do professor com base nos seguintes adjetivos: autonomia, competência, habilidade, profissionalização e formação continuada.

Dessa feita, tornou-se pertinente observar a trajetória histórica de formação de professores e as oportunidades que lhes foram propiciadas, no sentido de acompanharem as exigências impostas não só pelas políticas educacionais, mas também pelo desenvolvimento de cada tempo e espaço da história econômica, política, social e cultural, especialmente, em um cenário, que prenuncia, para o século XXI, um novo mundo e exige novos atores para encenar a história, de acordo com os interesses da classe dominante. O Século XXI volta-se ao desenvolvimento de novas tecnologias, de multi-meios de comunicação e de novos conhecimentos em ciências naturais e humanas. Paradoxalmente, um século de miséria, de violência, desespero e dor (SILVA, 2001).

Nesse contexto, é preciso perguntar se esses professores tiveram oportunidades de desenvolverem, nos cursos de formação e nos locais de trabalho, o perfil de autonomia,

competência, habilidade, profissionalização e formação continuada, para atender a todas as exigências, advindas das políticas educacionais e do próprio desenvolvimento da história.

Desconsiderando essa realidade, Delors (2001, p. 158) insiste na importância da qualidade do ensino e da formação dos professores da educação básica, ao acentuar que:

O professor, nesta etapa, desempenha um papel decisivo. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade.

É importante indagar, a partir dos escritos de Delors (2001), qual a compreensão de qualidade de educação e, que composição curricular é possível organizar diante de tais exigências de formação de professores para início da escolarização? Como conseguir articular, no currículo, esse perfil de professor para início da escolarização com verdadeira qualidade? Libâneo (s./d., p. 11-12), adverte que “Não há necessidade de muito esforço para se reconhecer a precariedade dessa formação”. Acrescenta ainda que existe na, “formação profissional – *de professores para início da escolarização* – uma ferida aberta que é o descompasso entre a definição de dispositivos legais e a realidade cotidiana das escolas” (grifo nosso).

Nesse estudo visa-se conhecer os árduos momentos vividos pelas instituições formadoras de professores para início da escolarização, tecendo considerações sobre as condições de formação e de trabalho propiciadas aos professores para desenvolverem qualidade nesse trabalho, incluindo a autoridade e a empatia, quanto à paciência e à humildade, enunciadas por Delors (2001), estas devem constar de um exercício humano diário, assim como, estarem presentes em todos os lugares nas ações de todos os profissionais, independentes de serem professores da Educação Básica.

Segundo Brzezinski (1987), as inovações educacionais no Estado de Goiás, decorreram da criação da Escola Normal Oficial para moças. A Carta-Circular nº 4.465, de 26 de novembro de 1881, do Ministério dos Negócios do Império, impulsionou a criação da Escola Normal, pois acreditava ser essa a condição viável para formar pessoas com idoneidade para assumir a função do magistério. Em atendimento a esse documento, foi criada, em Vila Boa, atual Cidade de Goiás, a primeira Escola Normal do estado de Goiás, em 3 de agosto de 1882.

Em meados dos anos de 1847, em Goiás não existia o ensino privado, conforme já se observava nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A primeira escola

pública da província de Goiás, na cidade de Vila Boa, foi o Liceu de Goiás, fundado em 1847, que manteve o ensino para meninos, durante oitenta e dois anos. No ano de 1889, instalou-se o Colégio Sant'Ana, administrado pelas irmãs dominicanas francesas, que consistiu na única Escola Normal privada da cidade de Vila Boa. A educação, por sua vez, enfrentava as conseqüências da decadência das atividades econômicas que compunham uma imagem negativa de Goiás, que era identificado como um estado em atraso, isolamento e pobreza. A maior parte da população vivia sob condições de extrema penúria e carência, a riqueza e a pobreza coexistiam conflituosamente, sob a fiscalização do estado para garantir a arrecadação de impostos. A realidade sócio-econômica de Goiás se encontrava em péssimas condições, a rápida estagnação das minas de ouro e as péssimas condições das estradas transformavam os pequenos núcleos urbanos em clima de apatia e ócio.

O século XIX assiste o surgimento de uma sociedade goiana de características muito específicas, concentrada na vida do campo e ocupada com a lavoura e a pecuária extensiva. O desenvolvimento econômico agro-pastoril, agricultura e pecuária, contribuíram para o surgimento de novos arraiais e facilitou o crescimento dos núcleos populacionais nos sertões goianos. A construção da estrada de ferro, em 1913, foi considerada o maior agente urbanizador e modernizador das estruturas sócio-econômica e cultural do Estado, contribuindo para o registro de algumas inovações educacionais em Goiás (BRZEZINSKI, 1987). A instalação da estrada de ferro facilitou a integração do estado com os demais centros do país, promoveu o crescimento do mercado econômico e o desenvolvimento dos padrões de consumo da população, corroborou para a elevação da qualidade e quantidade de escolas, tanto de formação de professores quanto de ensino primário.

A história da Escola Normal de Goiás não foi diferente da história das demais escolas de outras províncias do país, seu fechamento, em 1858, deu-se em conseqüência da falta de corpo docente habilitado e prédio adequado para instalar-se. Esses eram fatores suficientes para a abertura ou para sua extinção. A reabertura da Escola Normal de Goiás só veio a ocorrer três décadas depois, como apêndice do Liceu de Goiás, na cidade de Vila Boa. Fatos como esses obrigavam os filhos da elite local a buscarem formação cultural nos centros mais avançados do país (BRZEZINSKI, 1987).

A década de 1920 propiciou o desenvolvimento do ensino de nível secundário de formação de professores em Escolas Normais, e desencadeou sua expansão com uma clientela tipicamente feminina. A tendência pedagógica tradicional definia os currículos das Escolas Normais com o uso do método expositivo, centrado no saber do professor, o aluno deveria

armazenar passivamente as informações repassadas pelo mestre. Preservava-se a tradição formal e intelectual que era entendida como garantia de ajustamento e progressão na sociedade.

A Revolução de 1930 e a Marcha para o Oeste<sup>3</sup> – que expressava a necessidade de integrar novas regiões do país à dinâmica de produção e reprodução do capital econômico, com destaque para o Estado de Goiás – desencadeou novos ideais de progresso e integração nacional, latentes na sociedade goiana, dando um fim ao antigo quadro de isolamento e estagnação do século anterior. Segundo Bretas (1991), esse quadro representou, ao lado das disputas políticas, uma luta simbólica entre as diferentes representações do passado e futuro de Goiás.

A idéia de transferir a primeira capital de Goiás – Vila Boa – para uma região com melhores condições geográficas e menores dificuldades de acesso, era um antigo desejo compartilhado por Conde dos Arcos (1749-1754), Miguel Lino de Moraes (1827 – 1831), Couto Magalhães (1863 –1864) e Rodolfo Gustavo da Paixão (1890 – 1891). Pedro Ludovico procurou concretizar essa idéia, consolidando seu poder sobre o estado, para tal, contou com o apoio de Getúlio Vargas à época Presidente do País, que apoiou o projeto como grande símbolo da Marcha para o Oeste (ASSIS, 2005).

Em 24 de outubro de 1933, foi lançada a Pedra Fundamental de Goiânia, e deu-se início às obras de construção da nova capital. Em 23 de março de 1937, foi publicado o decreto nº 1.816, da transferência definitiva da capital. No ano seguinte, 1938, concretizou-se a transferência da Escola Normal para Goiânia, a nova capital do Estado, que se tornara o instrumento fundamental de ação do governo de Pedro Ludovico, com esse gesto de valorização da formação de professores para o início da escolarização e da qualidade da educação, desejava demonstrar as grandes preocupações do seu governo.

Já em Goiânia, a Escola Normal, inicialmente acomodou-se numa casa improvisada situada à rua 20, no centro da capital, junto aos principais prédios da administração do governo. O Grupo Escolar, anexo à Escola Normal, em Vila Boa, não foi transferido para a capital. Criou-se um novo Grupo Escolar Modelo em Goiânia, que embora fosse independente da Escola Normal deveria atender à realização da Prática de Ensino para complementar a formação das alunas. A distância entre o Grupo Escolar Modelo, campo de

---

<sup>3</sup> Marcha para o Oeste, resultou do discurso nacionalista do Estado Novo, em 1937, que expressava a necessidade do sistema econômico nacional de integrar novas regiões à dinâmica de produção e reprodução do capital. O Governo Federal preocupava-se em garantir o controle efetivo do território, procurando homogeneizar a distribuição da população no espaço territorial. A ocupação da região Centro-Oeste, com destaque para o estado de Goiás, serviria de etapa preliminar para o avanço posterior da nação para o norte amazônico (ASSIS, 05).

estágio, e o prédio da Escola Normal dificultou a continuidade do processo de trabalho conjunto entre as duas escolas, sendo, então, extinta essa parceria (BRZEZINSKI, 1987).

O decreto nº 659, de 28 de Janeiro de 1931, representou a primeira iniciativa do secretário do Interior José Honorato da Silva e Souza, para reformular a formação de professores do Ensino Normal. Brzezinski (1987, p. 83) acrescenta que:

Com a finalidade de elevar a qualificação dos novos professores, o regulamento aboliu o nível de ensino inferior, que permitia o exercício do magistério aos egressos do Curso Complementar, nas escolas isoladas. Desse modo, a formação de professores primários ficou restrita às Escolas Normais, no curso de 4 anos de duração.

Pode-se enfatizar que a transferência da Escola Normal para Goiânia acrescentou-lhe novos benefícios, dentre eles a renovação dos corpos docentes e discentes. Reformulou-se a formação do professor primário, com idéias de significado sócio-político com novas tendências, métodos e conteúdos pedagógicos.

De acordo com Bretas (1991), os acontecimentos políticos dificultaram a vida da Escola Normal. Com a Constituição, promulgada em 1946, também foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal nº. 8.530, de 2 de janeiro daquele mesmo ano. Em um dos seus artigos, estabelecia que o estado deveria adaptar seu Ensino Normal aos termos da Lei, se quisesse receber os benefícios que a União repassava aos estados, para a melhoria do ensino. conforme tratado anteriormente, o Ministério da Educação desejava dar ao Ensino Normal, em todo o país, a mesma organização centralizadora do ensino secundário, obedecendo à Lei Orgânica de 1942, com o seu sistema elaborado e rígido. Segundo Brzezinski (1987, p. 96),

O Estado de Goiás, com suas dificuldades peculiares, tentou seu amoldamento às leis federais a partir de 1947. Contudo, o verdadeiro Instituto de Educação de Goiás, numa ampliação da Escola Normal Oficial, surge somente em 1956, como centro de gravidade da formação de professores para o início de escolarização.

No ano de 1945, com a redemocratização brasileira, e a implementação de um modelo econômico nacional-desenvolvimentista, apoiado na evolução industrial, a educação foi retomando os princípios liberais e voltou-se a falar em democratização do ensino. Surgiram os movimentos: “entusiasmo pela educação”, que objetivava projetar a educação das massas em largas proporções; e o “otimismo pedagógico”, que tinha a intenção que os educadores dessem continuidade ao ensino tecnicista para que a educação das massas fosse da melhor qualidade. Esses fatores contribuíram para a expansão da escola primária e, por conseqüência, para o aumento e a melhoria da qualidade do ensino normal (BRZEZINSKI, 1987).

Os decretos-leis nºs 870 e 871, de 28 de maio de 1947 dispunham, respectivamente, sobre a adaptação do Ensino Normal de Goiás à Lei Orgânica do Ensino Normal e do Ensino Primário à Lei Orgânica do Ensino Primário. A transformação da Escola Normal Oficial em Instituto de Educação de Goiás ficou estabelecida pelo decreto nº 870, em seu art. 2º. A esse respeito, Brzezinski (1987, p. 100) reconhece que, “A concretização das mudanças, entretanto, foram levada a efeito de forma lenta e progressiva”, porém, argumenta ainda que, “o referido decreto se transformou, inegavelmente, na mola propulsora da organização da ‘Escola Padrão’ ou ‘Escola Modelo’ de formação de professores ‘primários’ goianos” (grifos da autora).

De acordo com os estudos de Bretas (1991), o Curso Normal Superior era uma aspiração nacional, planejado e pleiteado há anos pelos centros mais adiantados do país. Final dos anos de 1959 e início da década de 1960, corria ainda Congresso Nacional o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sugerindo a criação do Curso Normal Superior. Bretas (1991) ressalta que, o Curso Normal Superior há muito tempo funcionava na Europa como um curso comum de formação de professores, no entanto, no Brasil, o Congresso Nacional sempre combateu a regulamentação desse nível de ensino.

A publicação da Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/71, não mencionou em seus artigos, nenhuma referência sobre o ensino superior nos Institutos de Educação. Portanto, para efeito legal, continuou prevalecendo os ditames do parágrafo único do Art. 59, da Lei 4.024/61, no qual previa a formação de professores primários, sem referir-se ao nível superior. Segundo Brzezinski (1987, p. 171) o Estado de Goiás, entendeu que “era bastante, tão somente, o uso da prerrogativa constante do art. 11, do mesmo diploma legal, para prescrição da modalidade – formação de professor “primário” em nível superior no IEG”. Nesse caso, o estado usou, da autonomia atribuída pela Lei Orgânica aos Estados, de legislar e reorganizar seus sistemas de formação de professores.

A criação do Curso Normal Superior no Instituto de Educação de Goiás, foi um ato pioneiro a favor da formação do professor da 1ª fase do 1º grau, em curso de nível superior, esse fato inesperado, causou surpresa em alguns dos Estados mais desenvolvidos do que Goiás. Bretas (1991), expõe que o Curso Normal Superior do IEG, foi conseqüência da postura progressista dos professores que legislavam em defesa da qualidade do ensino de 1ª fase do 1º grau.

A duração do Curso Normal Superior, no Instituto de Educação de Goiás, foi de 1960 a 1962. Possivelmente, a declaração da inconstitucionalidade da Lei Orgânica do Ensino Normal de Goiás contribuiu para o seu fracasso.



Apesar de não conseguir provar a inconstitucionalidade da Lei estadual, a Secretaria da Educação e Cultura de Goiás negou-se a diplomar os concluintes do Curso Normal Superior, restando-lhes, como alternativa, ingressarem no curso pós-normal oferecido pela Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Goiás, com o aproveitamento de disciplinas cursadas anteriormente e asseguradas pelo Parecer nº 340 de 1963 do Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria do Prof. Valnir Chagas.

Brzezinski (1987, p. 157) comenta que o “Instituto de Educação de Goiás era, por tradição, considerada uma “escola de elite. A ampliação das oportunidades educacionais, todavia, ensejou o ingresso, no IEG, das camadas de classe média inferior que ainda não tinham sido excluídas da escola pelo fator econômico”.

O final da década de 1960 marcou o início da decadência da escola normal padrão de formação de professores, no Instituto de Educação de Goiás. Segundo Brzezinski (1987, p. 160), isso se deu como “reflexo muito mais de mudanças econômicas, sociais, políticas e também da intensificação do intercâmbio cultural, ocorridos nesta época, do que em consequência da implantação da legislação educacional”. Para a autora, as razões do declínio do IEG encontram-se nas reformas decorrentes do período que vai da LDB nº 4.024/61 até a Lei nº 5.692/71, caracterizado pelo modelo político militar iniciado em 1964. Um regime de governo autoritário que implantou uma educação tecnocrática-militar. As políticas educacionais passaram a ser fundamentadas na visão da educação como um instrumento de aceleração de desenvolvimento econômico e de progresso social, transplantando a teoria econômica e adaptando-a à educação por meio dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

De acordo com Brzezinski (1987, p. 164),

As medidas mais significativas dos programas educacionais traçados voltaram-se para o atendimento do dispositivo constitucional de 1967, quanto à obrigatoriedade de ensino a toda população de 7 a 14 anos, prevista de forma progressiva, abrangendo, inicialmente, os pontos mais urbanizados para depois se interiorizar.

Fatos como esses, demonstram que havia uma certa expansão de oportunidades educacionais, que acontecia de forma desigual nos diferentes níveis de ensino. Conforme Brzezinski (1987), as modificações da política educacional no período pós-1964 se efetivaram por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que legislava sobre a Reforma Universitária, e da já referida Lei nº 5.692/71, que fixou a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.

A essas mudanças que trouxeram avanços quantitativos e recuos qualitativos para o Instituto de Educação de Goiás - IEG somaram-se os fatos que deram início a sua decadência. Conforme mencionou-se anteriormente, com a Lei nº 5.692/71 evidenciou-se a falta de preocupação com o conteúdo do curso, e o descompromisso de redirecioná-lo às exigências do momento social vivido pelo país, em virtude das mudanças econômicas, políticas e culturais geradas pelo capitalismo e suas relações com o trabalho.

Com a desativação do Curso Normal foi que se implantou o Curso de Habilitação para o Magistério. Com essa implantação o Instituto de Educação de Goiás reuniu-se, mais uma vez, às escolas dos cursos Primário de Aplicação e Jardim de Infância buscando garantir, nesses campos de estágio a identidade da formação de professores primários.

Diante desse quadro, o sistema estadual de ensino, em Goiás, decidiu avaliar as condições em que funcionavam as escolas de magistério, a fim de propor a implantação da Proposta Curricular do Curso de Magistério em, definitivamente, quatro anos. No ano de 1992, “Em busca de uma Política de Formação do Magistério” (GOIÁS, SUPEFM, 1994/95), foi elaborado um documento que sugeria para o curso de magistério, uma matriz curricular, com os quatro anos de duração, a serem implementados gradativamente. Após o estudo dessa proposta, a Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás (SEC), baixou a Portaria nº 3962/1994, de 27 de outubro de 1994, estabelecendo que fosse realizada pela Superintendência do Ensino Fundamental e Médio (SUPEFM), uma pesquisa para avaliar os cursos de magistério de Goiás. Esse estudo foi realizado em conjunto com a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Católica de Goiás (UCG), um representante da Delegacia Metropolitana de Educação (DEME), um representante do Instituto de Educação de Goiás (IEG) e nove representantes da SUPEFM. De posse dos resultados, a SEC extinguiu os cursos mantidos pelas escolas que não atendiam às exigências dos padrões mínimos de qualidade em recursos físicos e humanos (GOIÁS, 1994/95).

Nessa pesquisa, a SUPEFM, junto ao grupo de trabalho, analisou os dados referentes a 14 escolas de Magistério em Goiânia, dentre as quais apenas 11 apresentavam estrutura física e pessoal capacitado, conforme previa a nova proposta. Às três outras escolas foi sugerida a substituição do Curso de Magistério por um outro curso do Ensino Médio. Nessas condições, em 6 de janeiro de 1995, o Conselho Estadual de Educação (CEE), pela Resolução 001/1995, autorizou a implantação da experiência pedagógica do Curso de Habilitação para o Magistério de quatro anos em Goiânia (GOIÁS, SUPEFM, 1994/95).

Com o objetivo de atender a essa nova modalidade de formação de professores, em nível médio, foram feitas modificações na matriz curricular do curso. Na tentativa de

enriquecer o currículo, buscou-se um equilíbrio de carga horária entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da Parte Diversificada, destinadas à Habilitação para o Magistério de quatro anos, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado tinham carga horária de 480 horas e, no geral, o curso compunha uma carga horária total de 4.400 horas.

No ano de 1996, quando foi homologada a LDB – Lei nº 9.394/96, já completava um ano que a pesquisa desenvolvida pela SUPEFM havia sido concluída. Além de acompanhar e assessorar, com cursos de preparação e orientação, as escolas e os professores dos cursos de Habilitação para o Magistério de quatro anos, visava-se a contribuir para a qualificação de um profissional capaz de responder, com conhecimento técnico e político, às novas demandas exigidas pelas camadas populares, que constituía, em sua maioria, a clientela desses cursos.

Após três anos da homologação da Lei nº 9.394/96, instituindo a “Década da Educação”, parecia não ter sido compreendido, nem pelos professores dos primeiros níveis da educação básica – Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental –, e nem pelos professores que os formavam, que se tratava de uma chamada para qualificarem-se em nível superior. Durante esse período (1996-1999), ouvia-se rumores, da parte de professores que atuavam nesses níveis de escolaridade e de estudantes de cursos de Habilitação para o Magistério, sobre o seu interesse em conhecer o que a LDB passara a exigir acerca das novas concepções pedagógicas e, também, concernentes ao novo perfil do professor. Temas que envolviam as novas competências do professor, o professor reflexivo, o professor pesquisador, os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer – tornaram-se fontes de pesquisas e estudos, em reuniões de planejamento e atividades extra-escolares, numa tentativa, quase desesperada, de associar a teoria à prática.

Nesse mesmo período, foram criados programas especiais com recursos do estado para a formação de professores em serviço. Contudo, tratava-se de cursos que propunham conteúdos esvaziados das dimensões crítica e científica. Para quem vivia apenas no contexto da escola pública e da sala de aula, e não mantinha contato com instituições de nível superior, tudo parecia calma em dias de tempestades. A falta de conhecimentos sobre a legislação era notória.

Foi nesse clima de aparente desconhecimento da legislação, a respeito do trabalho do profissional docente e do ensino público e privado, que o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6/12/1999, foi apresentado aos seus interessados. Em escolas que ministravam cursos de Habilitação para o Magistério, assim como nas instituições que ofereciam o curso de Pedagogia, passou-se a vivenciar momentos de dúvidas e apreensões.

A diversidade de instituições formadoras de professores para as primeiras séries da escolarização, nos cursos de Habilitação para o Magistério, em nível médio, e de Pedagogia, em nível superior, nas iniciativas privada, pública e federal, inspirou ao governo federal a idéia de adotar mais um modelo de formação em nível superior. Optou-se por um modelo de instituição que formasse o professor: os Institutos Superiores de Educação. De acordo com a legislação, os Institutos tornaram-se o *locus* indicado para manter os cursos formadores de profissionais da educação básica, inclusive o Normal Superior, destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o objetivo de atender a esse interesse, foi assinado pelo Presidente da República, o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6/12/1999, o qual prescrevia, em seu art. 3º, § 2º, que: A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos Normais Superiores.

Discussões contrárias ao mencionado Decreto conduziram à mudança da redação do § 2º de seu art. 1º, na forma do Decreto nº 3.554, de 7/8/2000, que é transcrito com a seguinte redação:

art. 1º, O § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:  
 § 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.

A modificação do texto, no uso da palavra “exclusivamente”, substituída por “preferencialmente”, não amenizou a situação dos cursos de Habilitação para o Magistério. Principalmente nas regiões mais desenvolvidas, não houve nenhuma possibilidade de a Habilitação para o Magistério continuar como *locus* de formação de professores em nível médio, a própria evolução do conhecimento, da ciência e da tecnologia, reforçavam a idéia da impossibilidade de se prosseguir, formando professores com esse nível de escolaridade. Nem mesmo com a tentativa de reformulação, primeiro na designação, ao retornar o antigo nome de Curso Normal de nível médio e, segundo, com modificações na matriz curricular, incluindo disciplinas voltadas para a Educação Infantil, possibilitou-lhe meios de firmar-se no contexto educacional.

Justifica-se que, se antes a opção por 3 ou 4 anos de duração no Magistério contribuiu para a diminuição da demanda e o descrédito do curso, agora, a exigência desses 4 anos de curso, intensificava ainda mais essa situação. A preferência voltava-se para o Ensino Médio regular, cuja duração é de três anos e a organização curricular permite maiores chances ao

aluno de acesso à educação superior, via vestibular. Da mesma forma, favorece ao aluno ingressar na vida profissional com uma certificação em mãos, já que esta passou a ser uma exigência do mercado de trabalho.

Esse conjunto de fatores foram preponderantes para o fechamento da maioria dos cursos de Magistério. Em Goiânia, atualmente, no Instituto de Educação de Goiás funciona o Curso Normal em nível médio. A instituição (re)elaborou a matriz curricular para atender às exigências da LDB nº 9.394/1996, e retificou a modalidade de formação, que deixou de ter a denominação de Curso de Habilitação para o Magistério, por apresentar um caráter profissionalizante em nível médio, e teve como denominação Curso Normal em nível médio, permanecendo o tempo de duração em quatro anos, na tentativa de dar continuidade à formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A reformulação da matriz curricular, proposta a partir de 2004, foi planejada na intenção de atender as áreas de conhecimento do ensino médio regular no Núcleo Comum – linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias – e na Parte Diversificada as disciplinas específicas para a formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, somando, ao final do curso, uma carga horária total de 4.280 horas. Esses esforços não obtiveram bons resultados, pois não favoreceram o aumento da demanda de alunos que, a cada ano, tem sido menor.

Assim, no momento em que o país se vê na urgência de elevação do nível e da qualidade da educação escolar, propondo ações e políticas de educação, com o fim de propiciar avanços significativos para os resultados da educação básica, essas ações, modificações e exigências legais da LDB, Lei nº 9.394/1996, insistem em dar ênfase às competências e habilidades para lidar com a diversidade de situações próprias do atual contexto sociocultural.

Com esse raciocínio, registra-se que as propostas das políticas educacionais conectavam a qualificação da educação básica à qualidade na formação do professor. Pode-se, então, explicitar que as modificações e exigências legais da LDB/1996, sobre o desenvolvimento das competências e habilidades para formar o perfil do professor, são fatores preponderantes na organização e desenvolvimento do currículo, em condições próprias a cada instituição, com o objetivo de abranger a diversidade do contexto sociocultural.

A partir desse entendimento, procurar-se-á tanto compreender essas questões no campo da Pedagogia, concebida como ciência da e para a educação, quanto privilegiar a crítica no processo de análise das políticas públicas de formação de professores, em especial,

do curso de Pedagogia das Instituição de Ensino Superior (IES) em Goiânia. Assunto que será tratado no próximo item desse estudo.

## **1.2. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

Antes de tratar das especificidades do curso de Pedagogia no Brasil, é importante considerar alguns aspectos gerais referentes ao conceito de pedagogia e educação.

Na Grécia antiga, o termo Pedagogia, que designava “o acompanhamento e a vigilância do jovem”, e o termo pedagogo, que indicava “o escravo condutor da criança a caminho da escola”, com certeza, estavam muito distantes de representar os complexos aspectos que envolvem os objetivos e as relações que atualmente determinam o significado e a importância da Pedagogia para a educação (GHIRALDELLI, 1996, p. 9).

De acordo com Libâneo (1999, p. 22), “a Pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Nesse sentido, o campo da ação educativa envolve as várias modalidades de educação - informal, não-formal e formal. Tais modalidades só ocorrem e se distinguem umas das outras em consequência dos objetivos socio-políticos, econômicos e culturais, expressos nos conflitos e interesses presentes na sociedade de classes. Essas relações, que de certa forma organizam a sociedade em classes, são determinadas pelo modo de produção, organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades materiais e culturais que envolvem os vários setores do sistema social e político. A educação, como *fenômeno plurifacetado* (LIBÂNEO, 1999), revela sua amplitude ao expressar a extensa variedade de processos característicos da dinâmica das práticas sociais e da ação pedagógica.

Os conflitos e interesses sociais resultam de um processo historicamente construído, no qual prevalece a divisão social subordinada à estrutura do trabalho e ao capital. Sob essas condições, os indivíduos produzem sua existência por meio de um sistema de trocas compatíveis com as necessidades determinadas pelo tempo e pelo espaço, conforme o mercado econômico (ANTUNES, 2001).

De acordo com Marx e Engels (1984, p. 15),

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

Marx e Engels mostram que o homem transforma sua própria vida ao realizar suas atividades de trabalho e, nessa realização, torna-se capaz de entendê-la como sua criação e, só assim, pode superar a alienação. Essa capacidade que o homem tem de compreender sua própria ação lhe dá condição de transformar a si mesmo, pois se percebe na essência de sua existência pela elevação da consciência da realidade social e, nesse processo, torna-se livre. Por meio da educação, o homem é capaz de modificar sua “prática social” ou seu “trabalho social”. Educador e educando educam-se juntos na “práxis revolucionária” por intermédio do mundo que transformam (GADOTTI, 2003, p. 45).

Ao preconizar a Pedagogia como “campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade”, Libâneo (1999) lhe atribui a responsabilidade de: compreender a complexidade que envolve os processos histórico-sociais da educação; encontrar os meios necessários para desvelar seus problemas; além de estabelecer conhecimentos sobre os determinantes institucionais e sociais que circundam as modalidades de educação. Para o autor, os profissionais pedagogos devem apreender o fenômeno educativo na sua essência, o que contempla sua ação, sua função e sua responsabilidade na docência e no processo de construção e transformação social.

As dificuldades para a concretização dessa concepção residem na natureza do trabalho que o pedagogo executa. Pedagogo, nesse estudo, é o profissional licenciado em Pedagogia que atua como professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e como pedagogo em demais instâncias da prática educativa, a exemplo, a coordenação pedagógica e a gestão escolar. Sabe-se que o pedagogo realiza sua prática educativa numa sociedade excludente, em que estão em causa os interesses do capital. Afinal, a educação formal e sistematizada tem sido, desde a sua criação, considerada um instrumento de preparação de mão-de-obra para atender ao mercado de trabalho.

Como demonstram inúmeros estudos, existe um jogo de interesse que sempre acompanhou o desenvolvimento da história da educação. Desde o surgimento da escola institucionalizada pela burguesia, em meados do século XVI e no século XVII, prevaleceu basicamente a preocupação de sua articulação com o mundo do trabalho e suas relações sociais. Os homens têm produzido sua própria condição de vida, ao longo de toda a história da humanidade, subjugados a interesses políticos, econômicos e sociais de grupos hegemônicos e a educação tem sido muito útil, no sentido de confirmar essa hegemonia. Assim, torna-se oportuno retomar o pensamento histórico marxista, segundo o qual ao “produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1984, p. 15).

Enguita (1989), ao analisar o processo de desenvolvimento da produção humana para o mercado de trabalho assalariado, caracteriza dois sistemas diferentes nos seus propósitos e, sobretudo, no tratamento das relações de trabalho: o taylorismo e o fordismo.

O **taylorismo** supõe um salto qualitativo na organização do trabalho. Seu objetivo é a decomposição do processo de trabalho nas tarefas mais simples, mediante a análise de tempos, à qual Gilbreth acrescentaria a análise dos movimentos [...]. O **fordismo** (grifos nosso) é a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem [...] supõe a subordinação do trabalhador à máquina, a supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão. Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização, e os trabalhadores vêem diminuído ao mínimo o controle sobre seu próprio processo produtivo e reduzida a zero ou pouco mais que zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo. Entra-se de cheio no que Giedion chamou de ‘barbárie mecanizada, a mais repulsiva de todas as barbáries’ (grifo do autor) (ENGUITA, 1989, p. 16-17).

Na produção, consoante Antunes (2001, p. 52), a modalidade produtiva que, na atualidade, dá seguimento às anteriores,

[...] se fundamenta num **padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado** (grifo nosso), resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo de serviços[...] Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado (grifos do autor).

Ainda de acordo com Antunes (2001), o impacto do processo de capital flexível e toyotizado se expressa na demanda por uma educação continuada, polivalente, cognitiva e flexível com determinadas e relativas doses de autonomia intelectual. Nessas condições, surge de maneira organizada, uma nova concepção de conhecimento científico afeito ao contexto mundial, e imutável, segundo a visão do ser humano como responsável pela construção desse conhecimento em interação com os outros homens e com o meio ambiente.

A urgência de soluções dos problemas que as realidades sociais, ambientais e econômicas evidenciam, tem feito os homens crerem que, pela educação, pode-se criar possibilidades de construir conhecimentos instrumentais e técnicos capazes de interferir nas situações problemas e transformá-las, criando novas formas de relações entre os homens e os meios utilizados por eles para sobreviverem, conforme as leis da natureza e das ciências sociais.



Para atender a essas necessidades, cria-se a exigência de uma formação com qualificação e especialização em nível superior. A ênfase recai sobre a necessidade de melhor qualificar o professor que irá atuar nas primeiras séries de escolarização, em especial o professor formado no curso de Pedagogia, o pedagogo. Assim, Libâneo (1999, p. 26) argumenta que “a Pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais”. Simultaneamente, faz sentido indagar qual é o espaço de atuação da Pedagogia, o campo pedagógico? Conhecer o campo de trabalho da Pedagogia, entender o papel do pedagogo no contexto das políticas educacionais, expressa a defesa de uma política pública de educação que seja compromissada com a sociedade que a sustenta. Por isso, mais do que conhecer o campo da Pedagogia, é preciso observá-lo e apreendê-lo para, em seguida, descrevê-lo.

Mais uma vez a política educacional de formação de professores se vincula aos interesses hegemônicos de classes. Durante o período de elaboração, de tramitação final e de promulgação da nova LDB, Lei n.º 9 394/96, foram retomados os debates sobre a função e a identidade do curso de Pedagogia no Brasil. Essa busca de afirmação de sua identidade pode ser considerada como uma consequência dos impasses que sempre envolveram o estabelecimento de normatizações no campo das políticas públicas de educação e do estatuto teórico da Pedagogia, como campo de conhecimento e de investigação. Tem fortalecido esse debate, as manifestações de universidades, de pesquisadores e de organizações dos movimentos de educadores – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES) – que sempre se mantiveram em interlocução com a realidade sociopolítica do país, de 1939 a 1999 (NONATO; SILVA, 2002).

Em nenhum momento da história da educação brasileira, o curso de Pedagogia e a identidade do pedagogo, foram tão insistentemente discutidos, não somente pelas associações acadêmico-científicas, mas também por comissões e grupos de estudos, sindicatos e entidades estudantis que desejavam a regulamentação da política nacional de formação de pedagogos. Essa articulação ocorreu em razão da diversidade de posições quanto aos princípios, às formas de organização do curso e também à titulação a ser oferecida.

Chega-se, assim, ao entendimento de que as propostas impostas pela normatização da LDB, Lei n.º 9.394/1996, sobre o *locus* de formação de professores em nível superior, deixou o curso de Pedagogia em situação de grande fragilidade com a indicação legal do Instituto Superior de Educação (ISE), do Curso Normal Superior e da modalidade Normal de nível

médio para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (arts. 62 e 63). Conforme discutido anteriormente, a legalização do Curso Normal de nível médio consistia, agora, em uma ambigüidade, uma vez que a mesma lei instituía, por meio da Década da Educação (art. 87, § 4º), a exigência de dez anos, como tempo mínimo para a formação superior do profissional para atuar na educação básica. A partir da publicação da LDB, esse passa a ser o pré-requisito para a admissão no cargo de professor nos primeiros anos de escolaridade.

Em meio a essas questões, pode-se argumentar que quaisquer discussões que, atualmente, busquem contextualizar a educação brasileira, farão emergir polêmicas já existentes acerca do campo de trabalho da Pedagogia e dos significados do papel do pedagogo na prática educativa. Por isso mesmo, nesse momento é interessante reafirmar que, não somente para esse estudo, mas também na concepção de muitos estudiosos da educação, como Estrela (1981), Dias Carvalho (1988), Pimenta (1994), Libâneo (1999), Brzezinski (2004), a Pedagogia é considerada uma ciência da prática educativa.

No contexto globalizado e reordenado pelas políticas públicas, especialmente as políticas educacionais a partir da LDB nº 9.394/96, a função do pedagogo e da educação tem sido submetida a modificações. Ao pedagogo, foi permitido atuar nos vários níveis da educação (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de Educação Profissional para o Magistério) e no exercício de atividades técnicas que exijam formação pedagógica ou estudo de política e gestão educacional. Poderá, ainda, atuar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, assim como programas educativos não escolares (BRASIL. Parecer CNE n.º 5/2005). A educação, quanto ao papel da escola e à concepção de conhecimento escolar, alterou o sentido, antes atribuído à educação para a vida, que ainda permanece, e acrescentou as necessidades de atender ao mundo do trabalho, das novas tecnologias e das desigualdades sociais, advindas dos vários tipos de culturas que se entrecruzam no contexto escolar e, especialmente, da sala de aula.

Convém retratar as condições sociais e políticas em que o curso de Pedagogia foi gestado no Brasil. Em razão disso, o modo como o curso vem sendo definido, podem propiciar a compreensão de sua importância social e os motivos que sempre o mantiveram na luta por sua identidade.

A história da educação brasileira sofreu fortes influências dos processos educacionais de países estrangeiros, inclusive pela transferência de modelos de currículos institucionais. Vinculado a esses modelos de educação, o curso de Pedagogia insere-se na realidade histórica brasileira como parte de um processo de lutas e manifestações em defesa da criação das

primeiras universidades brasileiras, marcado pela eclosão da Revolução de 1930 (BRZEZINSKI, 2004).

As causas e conseqüências do conjunto de acontecimentos econômicos, políticos e sociais que culminaram na Revolução de 1930 tiveram como base lutas de caráter ideológico. Isso fica evidenciado no conteúdo das reformas educacionais implantadas em alguns estados envolvidos no movimento renovador da educação, nos quais reivindicava-se a implantação efetiva do ensino público obrigatório e gratuito em âmbito nacional.

De acordo com Romanelli (2003), a campanha que se desenvolveu em torno da efetivação da escola pública visava a sensibilizar o poder público e os educadores para os problemas cruciais da educação nacional. Essa campanha tinha como objetivo encontrar soluções práticas e definitivas para a escola pública, antes que esses problemas adquirissem maiores proporções. Os problemas de ordem política e ideológica, relativos à condução da educação, encontram-se descritos na Reforma Francisco Campos e no movimento renovador da educação, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação.

O momento histórico da Revolução de 1930 era sustentado pela ordem social oligárquico-aristocrática, na qual a educação escolar, sob o domínio da Igreja, representava um privilégio das elites. A burguesia constituía uma classe em ascensão e em seus discursos de campanhas destacava a necessidade da educação para o povo como um direito de todos e obrigação do Estado. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, intitulado como a carta magna da educação de 1932, divulgou o ideário escolanovista que rompia com o modelo de educação do período anterior. Este se instalou em um clima de reformas de ensino em busca de uma reconstrução social por meio da educação. Os debates acirrados entre reformadores, educadores, políticos e poder público giravam em torno das questões tidas como os princípios fundamentais do manifesto – gratuidade e obrigatoriedade do ensino, laicidade, co-educação e necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação (BRZEZINSKI, 2004).

Os movimentos sociais de educadores que lutavam junto com os Pioneiros reivindicavam a criação de uma universidade no país, que desempenhasse as funções que lhe são essenciais – elaborar e criar a ciência – e, além disso, possibilitasse a formação de professores para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores. Previa-se, então, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os institutos de educação integrados à universidade. Ficou, desse modo, demarcado o “início na evolução do curso de Pedagogia no Brasil” (BRZEZINSKI, 2004, p.18-19).

Em 1939, o curso de Pedagogia se normatizou segundo o *esquema 3+1*, que decorria da padronização de todas as licenciaturas pelas quais se formavam os bacharéis nas diversas

áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química. Neste mesmo esquema, era oferecido o título de bacharel a quem concluísse o curso de Pedagogia com três anos de conteúdos específicos à área. Para obter o título de licenciado, que permitia atuar como professor, exigia-se que, após concluir o bacharelado, o interessado cursasse mais um ano de estudos de Didática e Prática de Ensino.

A Lei n.º 4.024/61 e o Parecer do CFE n.º 251/62 mantiveram o curso de bacharelado e o Parecer do CFE n.º 292/62 que regulamentou as licenciaturas como formação pedagógica. A última regulamentação existente aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas manteve a formação de especialistas nas várias áreas (Parecer CFE 252/69). Nessas condições, a legislação dispunha que a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia seria de licenciatura (LIBÂNEO, 1999).

Conforme essa disposição, o curso de Pedagogia passava a adquirir um caráter dicotômico: o bacharelado destinado à formação do técnico em educação e a licenciatura em Pedagogia à formação do professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do curso Normal de nível secundário e de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Ficou, assim, dissociado o curso de Pedagogia do campo da ciência da Pedagogia.

Segundo a compreensão de Libâneo (1999) a justificativa dessa medida reproduz a ideologia implícita na Reforma Universitária de 1968, que continuou a usar a escola e a prática pedagógica para introduzir a divisão do trabalho e o controle da administração capitalista.

Esse entendimento pode ser confirmado pelos estudos de Brzezinski (1996, p.16) ao expor que o Brasil encontrava-se

[...] sob a dominação do modelo econômico desenvolvimentista, assentado no ideário do racionalismo instrumental e da teoria do capital humano. É esta sociedade, marcada por antagonismos e contradições de classes com interesses opostos, que vinculam-se às contingências históricas, características de um modelo econômico tecnocrático-militar, preconizador de uma intensa especialização de funções e formação de técnicos, correspondentes às exigências da divisão social do trabalho.

A luta pela universalização da escola, conforme mostra a história, foi uma conquista popular, originária de movimentos dos trabalhadores, que passaram a vislumbrar a educação como *solução* de um problema social. Alguns autores, conforme ressalta Enguita (1989), podem fazer uma interpretação enviesada dos dados históricos, quando identificam a escola com o progresso social. Segundo o autor, há informação suficiente para se pensar que, antes da identificação da classe operária com a escola como instrumento de melhoria social, houve um amplo movimento de auto-instrução qualificando o trabalhador para a organização do

trabalho. Entendiam os operários que a instrução formal e a informal para a capacitação profissional e a formação técnica e científica lhes favoreceriam condições de melhorar sua posição social e política ante as classes dominantes.

No processo de industrialização, a escola, como em nenhum momento histórico anterior, exerceu o papel de socializadora das novas gerações para o trabalho assalariado. Serviu também como mecanismo primordial na erradicação de hábitos irregulares de trabalho, substituindo-os por outros mais adequados às necessidades da indústria que se instalava, em rápido crescimento, em todos os países (ENGUIITA, 1989).

A economia brasileira evoluiu de agrária rural para agro-industrial e exigia da sociedade brasileira a continuidade da luta organizada em prol da melhoria do setor educacional.

De acordo com Brzezinski (1996) esse movimento pela universalização da escola, fortaleceu-se após a década de 1970 e se consolidou com a instituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que, conforme o art. 4º de seu estatuto, é uma associação que congrega pessoas e instituições interessadas na formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação da Educação, confirmando-se em um suporte de caráter jurídico nas lutas de formação de profissionais da educação.

A ANFOPE surgiu, como associação, em 26 de julho de 1990. Brzezinski (1996, p. 15) acrescenta em seus estudos que sua “origem remonta a 1980, quando se instalou, durante a I Conferência Brasileira de Educação, no Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, *com sede em Goiânia, estado de Goiás* (grifo da autora)”, que se transformou em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARFCE). Por essa ocasião, já apresentava como principal objetivo a reformulação curricular do curso de Pedagogia. Para isso, intentou o envolvimento de universidades, de educadores atuantes nos cursos de Pedagogia e de pessoas da sociedade que manifestavam interesse pela valorização social da profissão de professor. Previa-se que essa ação conjunta trouxesse à tona questões significativas em torno da educação e da Pedagogia.

A Lei da Reforma Universitária, Lei nº. 5.540 de 1968, manteve o processo de autoritarismo e de arbitrariedade das políticas educacionais. Facultava à graduação em Pedagogia com as habilitações em: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

O curso de Pedagogia, então, tornou-se eixo norteador de interesse das políticas educacionais, já que era responsável pela formação de profissionais que lidariam com a Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Não era de forma explícita, mas em concordância com o contexto social e político, em que as manifestações críticas somente ocorriam de forma velada, ventilava-se o entendimento de que o pedagogo poderia ser um profissional, cuja ação pedagógica ocorreria de forma anuente à reprodução da ideologia dominante.

No Brasil, entre 1964 e 1968, foram assinados 12 acordos entre o Ministério de Educação e Cultura e a agência norte-americana *Agency for International Development* (USAID). A finalidade desses acordos era diagnosticar problemas da educação brasileira e apontar soluções na linha do desenvolvimento internacional, o que implicava uma mentalidade empresarial aliada às medidas de exceção do regime militar. Nessa soma de intenções para a área educacional, estava embutida a política do desenvolvimentismo, da produtividade, da eficiência, do controle e da repressão (HILSDORF, 2003).

Relativo ao curso de Pedagogia, o acordo MEC-USAID fomentou, por meio das habilitações dos especialistas da educação: a supervisão, a orientação, a administração e a inspeção educacional, a divisão do trabalho pedagógico. O Parecer CFE n.º 252, de 1969, dispunha sobre a organização e o funcionamento do Curso de Pedagogia. Assegurava que a obtenção do título de especialista se daria mediante a complementação de estudos de formação para profissionais da educação, que se encarregariam de aplicar e controlar as novas técnicas adotadas ao ensino. O mesmo Parecer prescrevia, dessa forma, a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos. A licenciatura permitia ministrar aulas no Curso Normal que, somente a partir da Lei n.º 5.692/71, foi denominado Habilitação para o Magistério.

O argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, autorizava, também ao pedagogo, lecionar nos anos iniciais de escolarização. Antes de 1972, aos licenciados em Pedagogia ainda era concedido ser professor de Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário (LIBÂNEO, 1999).

O processo de desenvolvimento social e econômico do país, no período de 1980 a 1990, conforme relatam as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), intensificaram as exigências de qualificação docente para a orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, as quais traziam visões de mundo e perspectivas de cidadania muito diversas. Ampliou-se, conseqüentemente, o acesso à escola e, isso gerou

novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção e de assessoramento à escola e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, até mesmo nos planos de carreira. Essa valorização foi ocasionada pela complexidade organizacional e pedagógica proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares com o objetivo de formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões estavam os processos de ensinar e aprender, além da gestão das escolas.

Assim, durante alguns anos, a maior quantidade dos egressos do curso de Pedagogia constituía-se de professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula, e mesmo em outros setores da instituição escolar. Na década de 1990, à medida que o curso de Pedagogia foi se caracterizando como o lugar preferencial para a formação de docentes da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o quantitativo de estudantes sem experiência docente e sem a formação prévia intensificou a demanda para os cursos de Habilitação para o Magistério em nível médio.

Nesse contexto, a especificidade da formação no curso de Pedagogia, tornou-se um fator de complexidade articulado às mudanças no mercado de trabalho, nas políticas públicas e nas políticas educacionais que, de forma pontual, propunham um modelo de educação, e portanto de formação de professores, que abrangia todos os níveis e modalidades de ensino, de modo a interessar, também, a profissionais de outras áreas, intencionadas a garantirem mais uma profissão que, apesar da baixa remuneração, ofereceria maiores condições de, no mercado de trabalho, o profissional atuar em mais de uma área, em mais de um turno e em mais de um local.

Concomitantemente, os cursos de Pedagogia têm enfrentado, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática. Brzezinski (1994) postula que o conhecimento técnico em educação, adquirido nos cursos de bacharel em Pedagogia, tem contribuído para a falta de identidade do curso de Pedagogia. Nesse sentido, a autora acrescenta que

O professor assim formado passa a dominar métodos e técnicas adequadas à prática docente, mas não se aprofunda em estudos da Pedagogia como campo de saber, isto

é, não busca a teoria elaborada, através da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática (BRZEZINSKI, 1994, p. 337).

Da mesma forma, esses fatores vêm contribuindo para que o curso de Pedagogia seja objeto de severas críticas que destacam, sobretudo, o tecnicismo na educação. Os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola, conforme demonstraram os estudos de Brzezinski (1994).

Alguns educadores, pertencentes à ANFOPE, defendem que o eixo da formação do profissional da educação é a docência, e que o *locus* de sua formação são as Faculdades de Educação. Entendem que o fato de ter ou não experiência em docência não deve preponderar em sua formação. Segundo esses estudiosos, estudar os processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos são ações decorrentes da formação teórica qualificada.

Outros estudiosos de práticas e de processos educativos, a exemplo de Libâneo (1999), Pimenta (2002) e Guimarães (2004), têm desenvolvido análises, reflexões e propostas consistentes em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos, orientados à prática formativa do docente. Fundamentam-se na concepção de Pedagogia como práxis, pelo entendimento de que tem razão de ser a articulação dialética entre a teoria e a prática. Firmou-se, assim, o entendimento de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na prática social.

Segundo Libâneo (1999, p. 39) problemas crônicos que dão margem aos intermináveis questionamentos sobre a identidade da Pedagogia e às ambigüidades relacionadas com a natureza do curso estão refletidos nos documentos legais. Percebe-se no percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, que a discussão em prol de sua reformulação curricular foi um tema constante na pauta oficial do governo, e que as decisões foram relativas a cada momento histórico, social e político. Assim, nota-se que a organização curricular encarrega-se de dicotomizar o campo do saber, ou seja, separa a teoria da prática, como vem ocorrendo à cada mudança de habilitação do curso. Daí Libâneo (1999, p. 36) defender que a organização curricular deveria possibilitar a formação do pedagogo docente e do docente como pedagogo, dando seqüência e organização aos estudos, o que evitaria a fraguimentação do conhecimento teórico e a improdutividade da prática; por isso destaca que



O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo (LIBÂNEO, 1999, p. 42-43).

Nesse enfoque, a prática e a teoria encontram-se distanciadas do fenômeno educativo, pois que os conhecimentos estão ligados à Pedagogia como um todo e não somente à docência. Com esse entendimento, Libâneo (1999, p. 47) argumenta que, “o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico”.

Para o autor, há reducionismos curriculares nas políticas educacionais, quando a docência aparece como base dessa formação. Na sua concepção, o curso de Pedagogia deveria se destinar à formação de profissionais, com fundamento no campo teórico-investigativo e no exercício técnico profissional: no sistema de ensino; nas escolas; e em outras instituições educacionais não escolares. Isso contribuiria para a qualidade da oferta de disciplinas nas licenciaturas.

Em defesa dessa idéia, um conjunto de professores, no qual se inclui Libâneo, organizou, em 20 de setembro de 2005, um Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2005), contrário ao conteúdo das demais propostas, inclusive das que constituem o texto das DCN, nos seguintes termos:

[...] à vista do que consta do projeto em questão, empobrece a contribuição da análise crítica da educação que se pratica nas instituições escolares. Enquanto intelectuais e pesquisadores da Pedagogia, consideramos nosso dever contribuir com o CNE nessa complexa responsabilidade de definir o campo de estudos e o perfil do profissional pedagogo, necessários às demandas sociais e educativas da sociedade brasileira contemporânea (MANIFESTO, 2005, p. 1).

O Manifesto por um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos cujas abordagens, a respeito da formação do pedagogo, aproxima-se. Utilizando-se uma explanação de Libâneo (1999, p. 53) tenta-se sintetizar o pensamento desses educadores, ao acreditarem que

[...] na base dos sistemas de ensino e das escolas está a relação direta professor-alunos, para a qual devem convergir todas as ações. Todavia, comprovada a amplitude dos sistemas educacionais, há que se admitir, também tarefas educativas especializadas, tais como as que se realizam nos níveis centrais e intermediários da administração e gestão dos sistemas, nas escolas, nas atividades extra-escolares, na atividade teórico-científica (pesquisa) existente nas Secretarias de Educação, Universidade e outras instituições. Considerando-se a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo, há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da

mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de prática pedagógica. De fato, os focos de atuação e as realidades com que lidam, embora se unifiquem em torno das questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação *não diretamente docentes* (grifo do autor).

É fato que em determinados momentos históricos, educadores brasileiros articulam movimentos e promovem ações direcionadas a contraporem-se à política educacional definida pelo Estado. Exemplo de destaque dessas intervenções encontram-se nos princípios norteadores do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos para a Formação de Educadores (ANFOPE) para os quais, já nas décadas de 1980 e 1990, a reformulação curricular consistia de uma proposta de formação do pedagogo com um caráter científico, acadêmico, político, técnico, institucional e didático-pedagógico. Propunham, também, que fossem consideradas as experiências regionais e locais, visando a garantir a autonomia das Instituições do Ensino Superior (IES) na definição dos currículos de seus cursos. E por essas causas, luta-se hoje também, no complexo contexto que envolve a educação, em seus processos e sistema.

Para a formação docente, em especial no que tange ao pedagogo, nas décadas seguintes à de 1990, ou seja, para os anos de 2000 até o ano em curso (2006), os ideais e princípios insistem em alcançar o perfil desejado pelos movimentos de educadores que, a despeito de terem posições contrárias, dão a perceber a existência de um consenso, quanto à preocupação com a formação do pedagogo ser de caráter científico, acadêmico e político com base no ensino, na pesquisa e na extensão. A certeza, ou o desejo de um dia, vislumbrar um profissional com uma formação desse nível, tem levado estudiosos e teóricos a enriquecerem a luta dos movimentos pela identidade do curso de Pedagogia.

Com o interesse de acompanhá-los, pretende-se, no capítulo seguinte, apresentar a política curricular no Brasil, após a homologação da LDB, Lei nº 9.394/96, quando evidenciaram-se as discussões pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que tratariam das políticas educacionais voltadas ao empreendimento na formação do pedagogo e na identidade do curso de Pedagogia.

## CAPÍTULO 2

---

### **A POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA - DCN**

A temática deste capítulo ilustra o cenário educacional apresentado nas políticas de formação de professores no período de 1996 a 2006, em face dos embates acerca da identidade do pedagogo e das dificuldades enfrentadas para a implantação das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

O processo de estudo e elaboração das DCN iniciou-se com a publicação do Edital nº 4/1997. Sua homologação em 15 de maio de 2006, somou um período de nove anos de estudos e discussões em busca de uma definição para a identidade do curso de Pedagogia. As propostas iniciais surgiram a partir da homologação da LDB, Lei nº 9.394/96 que em seus arts. 62, 63, 64 - Título VI - Dos Profissionais da Educação, deu mostras de como deveria ser realizada a formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, no art. 87 - Título IX - Das Disposições Transitórias, foi feita a indicação de que ao final da década da educação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço. O artigo 64 destinou para a graduação no curso de Pedagogia, ou para a pós-graduação, a formação dos chamados especialistas em educação, que atuariam na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Decorreu daí, a continuidade da busca de identidade para o curso de Pedagogia, numa tentativa de confirmar sua presença e permanência no campo educacional, ao reforçar sua importância para a formação de professores no âmbito da Educação Superior. Já os Pioneiros da Educação acreditavam que uma formação sólida, profunda e unificada para professores de todos os graus de ensino, deveria acontecer na universidade:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la (Manifesto, 1984, p. 422).

Também o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD, 1999), teve uma participação muito valiosa junto às universidades, num trabalho

articulado com a Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC), ao coordenar o processo de elaboração das DCN, no âmbito das universidades brasileiras, para as quais propôs um trabalho de estudo e análise das propostas para a formação do pedagogo.

De acordo com as DCN para o curso de Pedagogia, o perfil do graduado em Pedagogia deveria ser de um “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional” (BRASIL. Parecer CNE nº 5/2005, p. 8). Foi estipulado, ainda, que esse profissional deveria ser habilitado em:

- Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos.
- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação.
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL. Parecer CNE nº 5/2005, p. 8).

Desse modo, assinala-se que, nesse estudo, ao se referir às DCN, Parecer CNE/CP nº 5 (BRASIL. Parecer, 2005, p. 2) estar-se-á considerando os demais documentos que a constituem, sobre os quais, o título de síntese, tecer-se-á alguns comentários a seguir.

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205.

Ao final da década de 1970, após a abertura política, surge no Brasil um forte interesse por uma literatura curricular crítica de cunho progressista. Nesse sentido, a década de 1980 representou um período de críticas às diretrizes curriculares dos anos de 1970. As denúncias recaíam na formação dos profissionais da educação, que fundamentava-se na concepção de currículo, baseada na abordagem Pedagógica Tecnicista, que de forma técnica e neutra propunha eliminar o desperdício e prever o máximo de eficiência na escola (BRZEZINSKI, 1992).

No período de 1980 a 1992, foi criado o movimento social dos educadores “para debater, refletir e produzir coletivamente princípios e diretrizes para uma política de formação de professores”. Organizou-se em um “movimento de resistência ao poder e à imposição de mudanças vindas de gabinetes, com profundas repercussões na consciência política e no comportamento científico de seus militantes” (BRZEZINSKI, 2004, p. 109 -112). Observa-se

em todo esse contexto histórico e político a preocupação básica com a busca da identidade do curso de Pedagogia, e a tentativa de tê-la garantida na Constituição de 1988. Contudo, pouco se pôde garantir dos projetos elaborados e enviados ao CFE, até 1986, inclusive a da Carta de Goiânia, que estabelecia princípios básicos sobre a educação que deveriam ser contemplados nessa Constituição.

A partir do ano de 1992, a abordagem progressista, com ênfase sócio-político-pedagógica, reconhece, de acordo com Sacristán (2000b, p. 49) que, numa visão crítica deve-se considerar “o currículo como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas que nelas se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo”.

É então, com base na concepção progressista de educação que se apoia o currículo, voltado à preparação de professores para o trabalho pedagógico em qualquer nível, em especial do pedagogo para os primeiros anos de escolarização, que deve se apoiar na competência científica, por meio dos conteúdos transmitidos e produzidos pela sociedade; na competência técnica para saber lidar com os procedimentos, as técnicas e as metodologias; e na competência política que ocorre nas relações do indivíduo consigo mesmo, no grupo e nos segmentos sociais (BRZEZINSKI, 1992). Sob esse contexto educacional que é implementada a LDB, Lei nº 9.394/96.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), artigos 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67.

Do art 9º ao 13, trata-se da atribuição de responsabilidades sobre a organização da educação nacional nos níveis federal, estadual e municipal, institucional e docente. Inicia-se a descentralização de poder do Estado, e para garantir uma visão de conjunto entre as esferas públicas propõe-se a criação do Plano Nacional de Educação (PNE). É concedida autonomia aos estabelecimentos de ensino e, para as universidades em particular, de se tornarem criadoras de sua proposta pedagógica, mas não se abre mão de um controle intervencionista na política curricular, quando cria-se as concepções de competência em educação e as avaliações institucionais para as universidades, que também se enquadram nas políticas curriculares, com a proposta dos conteúdos mínimos e orientações pedagógicas para os professores, a exemplo dos livros-textos e materiais didáticos, editados conforme as normas estabelecidas, em função das determinações do Estado.

Os artigos 61, 62, 64, 65 e 67, referem-se aos profissionais da educação, a saber, os professores e os profissionais da administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. Também se preocupam em definir o *locus*

onde ela deve ocorrer. Para garantir essa formação, o currículo deve manter a base nacional comum.

- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial de docentes da Educação Básica;

Para a área educacional, no item IV, encontra-se o eixo articulador da descentralização do Estado federal, pelo qual encontram-se distribuídas as competências da União, do Distrito Federal e dos Municípios no que tange ao acesso à cultura, à educação e à ciência (BRASIL. PNE, 2001). Mediante a descentralização, é facultado aos estados, municípios e às instituições públicas e privadas a autonomia de organizar e planejar o currículo de acordo com o interesse próprio, desde que fiquem asseguradas as orientações das DCN.

- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Esses Pareceres e Resoluções tornaram-se eixos norteadores das discussões a respeito das DCN para o curso de Pedagogia, podem, ainda, ser considerados um avanço no contexto educacional, em decorrência das reuniões, dos debates e das audiências ocorridas com a participação da comunidade educacional, de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e outros seguimentos da educação (BRASIL. Parecer, 2001a, p. 1-3).

Em consequência desse cenário histórico, reafirma-se que compreender o curso de Pedagogia no Brasil tem sido um processo intrincado e árduo. Intrincado, porque implica concepções de homem, sociedade e das relações homem-mundo, que devem estar condicionadas às formas de conceber e organizar o currículo, que se traduzem em diretrizes para a prática e acabam se refletindo nela. Árduo, porque, segundo Brzezinski (2003, p. 147), requer “compreender o jogo de interações que se apresentam na existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial e o outro, o mundo vivido – o real”. O mundo do sistema<sup>4</sup> - o oficial - propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (DCN), homologadas em 15 de maio de 2006. O artigo 4º do Projeto de Resolução constante no Parecer CNE/CP nº 1/2006 assegura que:

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

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

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

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

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Esta é a versão final das DCN para o curso de Pedagogia – Licenciatura, que busca atender os artigos 63 e 64 da LDB nº 9.394/1996, os quais tratam do *locus* de formação de professores e sobre a determinação das áreas de atuação do pedagogo.

Sobre o *locus*, as DCN fazem referência, no art. 9º, que a formação deve “ocorrer em instituições de ensino superior, com ou sem autonomia universitária que visem à Licenciatura em Pedagogia”. Com essa formação, o profissional deve adquirir conhecimentos pedagógicos para atuar na docência, a qual recebe um conceito bastante amplo conforme orienta o § 1º do art. 2º.

No § 2º, as alíneas I e II caracterizam a Pedagogia como ciência, acentuando-se as questões teórico-práticas, investigação e reflexão crítica voltadas para o campo da educação, ao receber contribuições de outras áreas das ciências, o que evidencia a proposta de um trabalho interdisciplinar.

O art 3º, remete aos conhecimentos teóricos e práticos, articulados à formação inicial e continuada no que valorizam o exercício da profissão. Nesse sentido, Miranda (2004, p. 24)

---

<sup>4</sup> Mundo do sistema, segundo Brzezinski (2003, p. 148) é aquele atrelado ao capital, com aporte nos princípios e políticas neoliberais do governo federal.

adverte que “essa assimilação desqualifica a universidade como agência formadora, já que a formação teórica vai perdendo terreno para a prática”.

O art 5º situa o perfil profissional do pedagogo, em que o texto usa a palavra competência, porém, de forma não tão, insistente conforme aconteceu no texto do Parecer CNE/CP 9/2001, que evidenciava “a concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação de professores” (p. 29).

O art 6º estrutura o curso de Pedagogia, conforme os três grandes núcleos de estudos: I – Grupos de Estudos Básicos que devem tratar da fundamentação teórico-metodológica; II – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que permite observar o interesse pela pesquisa sobre produção de materiais pedagógicos, na intenção de confirmar as exigências do art 64 da LDB; III – Núcleo de Estudos Integradores, no qual faz referência ao ensino, à pesquisa e à extensão. Nesse caso, deixa para a instituição, e para o professor, a responsabilidade de promover situações que atendam a essas necessidades.

O art 7º contempla a organização da carga horária do curso, a qual deve ser integralizada em 3.200 horas, assim distribuídas: I – 2.800 horas de atividades formativas obrigatórias; II – 300 horas de Estágio Supervisionado, as quais devem dar prioridade à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de contemplar outras áreas, conforme especifique o projeto pedagógico da instituição; III – 100 horas de atividades práticas de iniciação científica e monitoria, o que parece ser um número insuficiente para atender as necessidades dessas áreas.

O art 8º remete ao projeto pedagógico da instituição como responsável por assegurar a integralização do curso, definindo as condições de realização do estágio e do trabalho final do curso. Esse artigo retoma as competências exigidas do professor como modo de assegurar o exercício profissional.

Os artigos 9º, 10, 11, 12 e 13 atentam-se às condições de criação dos cursos em instituições de educação superior, orientando sobre como proceder nas modificações dos projetos pedagógicos para atender o tempo previsto de ajuste às exigências postas nesse documento (DCN); alertam, também, para a finalização das habilitações dos cursos de Pedagogia, como meio de assegurar a formação docente, conforme reza o art 14, no atendimento previsto ao art 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da LDB nº 9.394/96.

Assim declara o mundo oficial, a reunião em um só documento, de todos os pontos – a gestão da educação, a formação de professores, o currículo e a avaliação – que definem a



tarefa e o lugar de cada trabalhador, tanto da educação quanto dos outros setores do mercado de trabalho, pois é a partir deste que se prepara para os demais.

Encontra-se aqui, a necessidade imperativa de os educadores – do mundo vivido, o real – que se preocupam com a qualidade da escola e do ensino, enquanto espaço de aquisição e de construção do conhecimento, juntarem-se aos movimentos nacionais pró formação de professores – ANFOPE, ANDE, ANPED – a fim de promover transformações no trabalho docente e na sociedade como um todo, conforme expressa Faleiro (1999, p. 127-128):

[...] o trabalho educativo é o processo de produzir, intencionalmente, em cada indivíduo singular, o genérico que é produzido coletiva e historicamente pelo conjunto dos homens. Daí o entendimento de que a educação tem uma identidade própria, tem uma especificidade que é pedagógica e pode ser institucionalizada. O lugar dessa institucionalização é a escola.

Com base nas DCN, pode-se constatar os avanços e limites das políticas curriculares no Brasil. Os avanços, conforme comentado anteriormente, podem ser vistos nas oportunidades de estudos, discussões e debates favorecidas pelo órgãos oficiais (MEC/CFE), junto aos órgãos públicos e civis. Os limites são atribuídos à “falta de unidade e coerência, bem como às ambigüidades e confusões da legislação em vigor” (LIBÂNEO, s/d, p. 2). Entre os avanços e limites das políticas curriculares, encontram-se os pedagogos formados no curso de Pedagogia que, apesar da autonomia referida no art. 12 da LDB, Lei nº 9.3994/96, estão sendo mais preparados para assumir funções do que propriamente criar condições para resolver ou mesmo minimizar os problemas pedagógicos dos contextos escolares e sociais, para os quais deveriam se preparar autonomamente, com conhecimentos advindos do ensino e da pesquisa. Esse embate suscita, nesse estudo, o aprofundamento nas questões que envolvem o currículo e as políticas de formação do pedagogo.

## **2.1. O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

A aprovação do Plano Decenal de Educação (PDE, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL. LDB, Lei nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001, o Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI (DELORS, 2001), que encamparam a chamada reforma educacional brasileira, foram aprovados tendo como suporte o ideário do Banco Mundial.

É importante observar que a primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, manteve o dispositivo constitucional relativo à competência da União para legislar sobre a matéria. Durante o regime militar não se cogitou da elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, preferiu-se, como ocorrera no Estado Novo, alterar a organização do ensino por meio de leis específicas. Continuaram em vigor os primeiros títulos daquela LDB, com respeito às diretrizes gerais. Foram alterados os dispositivos referentes ao Ensino Superior, por meio da Lei 5.540/1968, e as normas correspondentes aos ensinos primário, de 4 anos de duração, ginásial, também com 4 anos, e médio, com 3 anos, que, pela Lei nº 5.692/71, passaram a ser denominados 1º Grau, com 8 anos de duração (1ª fase, da 1ª a 4ª série e 2ª fase de 5ª a 8ª série) e 2º Grau, que permanece com 3 anos de duração, exceto para o curso Normal que é de 4 anos.

A Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 em vigor, assegura a competência da União para legislar, em caráter privativo, sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, inciso XXIV). Em consequência desse dispositivo, e como resultado de um processo iniciado em dezembro de 1988, entrou em vigência, no dia 20 de dezembro de 1996, a nova LDB (SAVIANI, 1999). A título de informação, segundo Pino (2003, p. 19),

A nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – em discussão desde 1988, mesmo antes de promulgada a nova Constituição e cujo primeiro anteprojeto de lei foi depositado na Comissão de Educação em novembro daquele ano – finalmente foi aprovada como lei ordinária no Congresso Nacional (Lei nº 9.394 de 17/12/1996), sancionada pelo presidente da República (20/12/1996) e publicada no Diário Oficial da União (23/12/1996, seção I).

Segundo Brzezinski (2003, p. 13), em 13 de maio de 1993, o anteprojeto da LDB nº 1.258-C/88 foi elaborado pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, esse diploma legal transformou-se no texto possível, resultante de negociações difíceis na Câmara dos Deputados. Mas, apesar de possível, o texto aprovado sobre os temas decisivos acerca das diretrizes e bases da educação, não foi o projeto desejado pelos educadores, mas outro apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, elaborado de forma pouco democrática.

Em relação ao que foi explicitado pela autora, tem-se a ressaltar que a LDB, Lei nº 9.394/96, resulta, simultaneamente, da participação democrática de educadores em entidades da sociedade civil, e das disposições oficiais impostas. Concorde-se com Demo (1997), ao pontuar que a LDB nº 9.394/96, trouxe *ranços* e *avanços*. Os avanços da lei podem ser apontados, a exemplo, no compromisso, por ela registrado, com a avaliação e na visão alternativa da formação dos profissionais da educação. Os ranços são identificados pelo autor, por exemplo, na visão relativamente obsoleta de educação: “A Lei reflete [...] a letargia

nacional [...] que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população” (DEMO, 1997, p. 67).

Não é difícil observar a influência do contexto histórico da globalização, das reestruturações técnico-científicas e político-ideológicas neoliberais, frente às profundas mudanças nas estratégias das políticas educacionais brasileiras e na ordenação político-jurídica das instituições e sistemas educacionais formais.

Sabe-se que uma lei não tem poder de transformar o sistema educacional de um país. Entretanto, se a LDB é a lei nacional da educação, sua importância para a sociedade não pode ser desconsiderada, pois há sempre uma esperança relativa ao conteúdo que nela se inscreve, ao estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país. De acordo com Pino (2003), a consumação desses processos depende de fatores que envolvem as concepções que os atores sociais têm de homem, de sociedade, de Estado, de educação e de suas relações, dos interesses, das estratégias e dos mecanismos de controle social desenvolvidos para dar forma aos diversos níveis de relação social.

O número de licenciados tem crescido em outras áreas do conhecimento, os quais também têm buscado ampliar a formação na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização. Portanto, não é mais possível afirmar que esta seja uma formação exclusiva da licenciatura em Pedagogia.

Os sistemas e as instituições de ensino reconhecem a competência dos licenciados em Pedagogia, quanto a habilitação para o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As evidências dessas indicações podem ser comprovadas nos dados obtidos por Brzezinski (1994, p. 352) em pesquisa desenvolvida em maio de 1994:

Os dados colhidos em 50% das Universidades Federais Brasileiras e nas três grandes Universidades Estaduais Paulistas que mantêm licenciaturas plenas em Pedagogia revelam que 65% dessas instituições dedicam-se à formação de professores para o início da escolarização, além de ofertarem, na ordem de 60%, as habilitações tradicionais na graduação.

Segundo a autora, quando houve a reformulação, contida na Portaria nº 399, de 28 de fevereiro de 1989, baixada pelo MEC, a fim de regulamentar o registro de professores e especialistas em educação, não se contemplou as habilitações, pois estas inserem-se na graduação, e não na pós-graduação, conforme havia indicado Chagas. Assim, conclui Brzezinski (1994, p. 352) que

A referida minuta deixa de incorporar em sua “filosofia” a histórica construção da concepção de formação dos profissionais da educação vivida pelos movimentos de educadores nos últimos 15 anos, bem como parece desconhecer os resultados advindos das práticas das reformulações curriculares dos diversos cursos nas diferentes agências formadoras. Assim, a Minuta de Reformulação da Portaria 399

está se colocando na contramão da história, porque induz a uma reformulação da estrutura e organização dos cursos de Pedagogia, partindo de modificações nos registros profissionais, quando estes deveriam decorrer das próprias reformulações dos cursos de formação dos profissionais da educação (grifo da autora).

O grande interesse vigente na década de 1990 era assegurar a credibilidade dos mercados financeiros internacionais como garantia do desenvolvimento dos setores econômico, político, social e cultural e, assim, favorecer que esses aspectos tivessem suas representações no trabalho e na cultura contemporânea, haja vista serem eles os definidos das políticas e das classes sociais em todo o mundo.

Tornava-se necessário redimensionar o papel social da educação e da escola como agência de formação para o mundo do trabalho, considerando que as exigências do mercado de trabalho passavam por mudanças qualitativas e as novas revoluções na produtividade ocasionavam constante substituição do trabalho manual pela sofisticação da técnica. Cabe ressaltar que, naquele momento, a ênfase recaía sobre as políticas sociais prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado.

Segundo os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), apesar desses avanços, era possível observar o aumento do desemprego, da fome, da violência, da miséria, da desigualdade e da exclusão social. Situação que é própria do mundo globalizado e traz como traços característicos, além da exclusão social, a subordinação dos valores morais e dos direitos básicos dos indivíduos (liberdade, dignidade e vida) aos interesses econômicos. Estes exigem da mesma sociedade a criação de necessidades de consumo, hábitos, gostos e desejos que se apresentam ao mundo global como forma de integração cultural própria à lógica do capitalismo. Diante dessas necessidades, forçosamente provocadas, a sociedade foi impulsionada a fazer investimentos desenfreados na produção do conhecimento e na formação profissional, devido às exigências do consumo e do mercado de trabalho, para quem os trabalhadores devem ser competentes e qualificados.

Vale dizer que a globalização econômica assenta-se no modelo de governo neoliberal em que se define o cenário para as políticas públicas. No caso do Brasil, a política educacional tornou-se prioridade e apresentou a preocupação de “incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar, para garantir que as crianças tenham oportunidade de completar as oito séries de ensino obrigatório” (VIEIRA, 2000, p. 179). Essa preocupação advém dos resultados caóticos do sistema educacional brasileiro, em que as taxas de repetência alcançam cerca de 50% na primeira série, gerando evasão e falta de estímulo para a continuidade dos estudos.

É importante lembrar que esse é o discurso empregado para justificar a preocupação com a situação precária da educação básica. Por outro lado, existem as determinações de organizações mundiais para as políticas educacionais no Brasil que, desde a década de 1990, sofrem a influência dos rumos estabelecidos pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia). O evento teve o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) como principais agências financiadoras, e foi viabilizado pela UNESCO. O relatório da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL (1990) também consta da lista de documentos de referência para a educação, mais especificamente, para a América Latina, dentre outros, que ignoram a autonomia dos Estados-nações e as conseqüências de suas ações para as populações dos países de Terceiro Mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 63). Os investimentos financeiros dessas organizações exigem, em contrapartida, resultados positivos e quantitativos de investimentos em educação para garantir ao mercado de trabalho nacional e internacional futura mão-de-obra qualificada.

A preocupação com o processo de distribuição do conhecimento para o Terceiro Mundo é expressa na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (PCN), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Nacional do Livro Didático, elaborados e aprovados a partir de 1997, pelo Ministério da Educação (MEC). Esses programas conformam-se em eixos reveladores do alinhamento das diretrizes e dos mecanismos usados, com o fim de preservar a dependência dos países periféricos sem se preocupar com as desigualdades sociais, econômicas políticas e culturais (MOREIRA; MACEDO, 1999). As teorias construtivistas de influência européia, articuladas à reforma da educação profissional, cujo ideário inclui a flexibilidade curricular, a sintonia com a *vida* e com a *empregabilidade*, permeiam os critérios das mudanças relacionadas com a forma, o conteúdo, a organização e o funcionamento dos sistemas públicos de ensino.

Com esse raciocínio, Moreira e Macedo (1999, p. 23) advertem que

[...] novas correlações de forças se estabelecem e se tornam mais claras quando organizações multilaterais como a ONU, o FMI, o BIRD e a OIT, dentre outras, se situam cada vez mais na confluência dos Estados nacionais e das corporações transacionais. [...] Constituem estruturas globais de poder, pairando além de soberanias e cidadanias nacionais e regionais.

O Banco Mundial se impõe na definição das políticas educacionais, que podem exercer importantes atividades como interlocutoras da política macroeconômica que, por sua

vez, está em plena sintonia com as determinações do Fundo Monetário Internacional (FMI). Em uma visão de custo e benefício, a concepção de política assenta-se

[...] na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações. (DOURADO, 2000, p. 240).

Concomitantemente, no limiar do século XXI, voltam à cena as discussões em torno da identidade do curso de Pedagogia, ao retomar-se questões debatidas desde o ano de 1930, com o movimento dos Pioneiros da Educação.

Como naquela época, o texto da lei não se expressa de modo favorável a todas as reivindicações dos profissionais da educação. Abastece-se de preocupações com o atendimento às exigências de uma educação de qualidade, voltada para a necessidade de garantir as competências e habilidades dos profissionais da educação e, assim, fortalecer a sociedade globalizada e tecnológica do mercado capitalista.

Tendo como pano de fundo o contexto supracitado, vale retomar o que consta dos artigos 62, 63 e 64, da LDB, Lei nº 9.394/96, em que o curso de Pedagogia se vê novamente desestruturado, quando são feitas exigências acerca da formação de nível superior, mas, ao mesmo tempo, admite-se como formação mínima para o magistério, no âmbito da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, o nível médio na modalidade Normal.

Paradoxalmente, como se fosse uma alternativa para o problema posto, que na verdade apenas acirra a situação, surge a iniciativa de se implantar os Institutos Superiores de Educação – ISE. Nos artigos 62 e 63 da Lei, eram previstos com a responsabilidade de:

- administrar cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive, o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e anos séries do Ensino Fundamental (inciso I);
- elaborar programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II);
- e implementar programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis (inciso III).

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, de 8 de maio

de 2001, passou a ser objeto de estudo tanto dos órgãos governamentais – MEC e CNE – quanto dos movimentos educacionais - ANFOPE, ANPED, CEDES e universidades. O objetivo era analisar e apresentar algumas considerações que pudessem contribuir para o desenvolvimento de novos conceitos de educação no campo das políticas públicas. Segundo o relator do CNE (BRASIL, Parecer, 2001a, p. 4),

[...] quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Esse discurso demonstra o redimensionamento dado ao papel social da educação e das instituições educativas. As exigências do mundo globalizado colocam a escola como agência de formação para o mundo do trabalho. É considerada o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos técnico-científicos e de desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais, requeridas em tempo recorde para atender às emergências econômicas do capital e do trabalho. A escola deve, então, organizar-se para contemplar o que tem se tornado senso comum: uma sociedade da informação e do conhecimento (DOURADO; OLIVEIRA, 1999).

Contudo, a compreensão de que a escola é o meio mais eficiente e ágil de socialização, seja da aprendizagem, da informação ou do conhecimento, não está relacionada à qualidade do serviço que ela presta à sociedade, mas, sim, ao fato de ser o *locus* em que se recebe maior quantitativo de crianças e adolescentes, durante maior espaço de tempo, o que permite ao governo, do mesmo modo, maior controle do mundo real. Por outro lado, ainda existe a crença que a educação formal é a saída para garantir uma vaga no mercado de trabalho e, conseqüentemente, um futuro promissor, como assinalam Moreira e Macedo (1999): “Mais que fatores determinantes de transformação da ordem social, as escolas são vistas como instrumentos de reprodução do *status* e de atendimento às necessidades do sistema econômico”.

Esse é um motivo, pelos quais, no desenvolvimento do texto de apresentação do contexto educacional, o relator do Parecer CNE/CP nº 9/2001 elucida a “preocupação e mobilização da sociedade civil, estados, municípios e políticas educacionais pela melhoria da educação básica” (BRASIL. Parecer, 2001a, p. 4). Em seguida, no mesmo parágrafo, aponta “as inúmeras dificuldades encontradas nesse setor”, tendo em vista o “preparo inadequado dos professores” (BRASIL. Parecer, 2001a, p. 4).

Depreende-se da leitura do Parecer CNE/CP n° 9/2001, que, os professores são responsabilizados pela má qualidade em que se encontra a educação básica. Se a educação básica não promove um ensino de qualidade, igualmente não se pode negar que os professores desse e dos demais setores estejam, há muito, relegados ao último plano pelos vários níveis de governo - federal, estadual e municipal. Basta observar as condições adversas de trabalho a que estão submetidos e os baixos salários que percebem, o que lhes impossibilita, inclusive, adquirir livros e investir na sua própria formação.

Uma situação como essa, mais uma vez evidencia a incorporação da educação à lógica do mercado, o que é uma das marcas do neoliberalismo, segundo o qual o espaço público não deve ser considerado uma conquista e um direito da sociedade, mas um entrave ao livre desenvolvimento das aptidões individuais. Ao mesmo tempo em que se integra à lógica do mercado, a educação assume características de mercadoria, o conhecimento é produto comercializado e o consumidor definido pela classe social que ocupa. O produto de maior qualidade destina-se aos setores mais ricos; os setores menos favorecidos dispõem de uma qualidade menor. Ainda existem os excluídos do sistema educacional, mas que são participantes do mercado como consumidores (SILVA JR., 2002).

Tendo em vista a preocupação de ressignificar a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Moreira e Macedo (1999) mostram, em estudo sobre transferência educacional, que as preocupações a respeito do processo de elaboração das políticas educacionais seguem a lógica de mercado e se reconfiguram de acordo com as ideologias regionais, depois de consideradas as idéias globais dos diferentes países.

O relator do Parecer CNE/CP n.º 9 (BRASIL. Parecer, 2001a, p. 5) salienta que a “proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira” busca uma sintonia com todos os demais segmentos do ensino formal. Sua atenção parece direcionar-se para a necessidade de “tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizada com as demandas das empresas e das indústrias”. Por isso, reforça-se o discurso de desvalorização e desqualificação do professor, relegado à própria sorte, pois não é capaz de qualificar-se de acordo com o nível exigido pela profissão. Entretanto, a fim de se enfrentar o caos da educação básica, deve-se estruturá-la com o apoio incondicional do Estado, que precisa oferecer oportunidades aos professores de freqüentarem cursos de formação continuada e, dessa forma, obterem a qualificação necessária (MOREIRA; MACEDO, 1999).

Surge, então, um questionamento: o sucesso dos alunos da educação básica anularia o interesse e a necessidade de investimentos na formação de professores? Respondem



afirmativamente todos os argumentos utilizados para justificar o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, sobretudo com referência às competências e à “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor – a simetria invertida” (BRASIL. Parecer, 2001a, p. 30). A formação de professores, em qualquer uma das modalidades oferecidas – em serviço ou a distância - é fruto do empenho pela melhoria da educação básica e, de forma alguma, decorre de preocupações ligadas à realidade do nível de conhecimento que esses profissionais possuem e que precisam, urgentemente, aprimorar.

Também, a LDBEN, no inciso II, do art. 53 (BRASIL. LDB, 1996), ao definir a modalidade dos cursos de formação de professores e o *locus* institucional responsável, elimina os chamados *currículos mínimos*, torna mais flexíveis os currículos de graduação e aponta uma pseudo autonomia das instituições de ensino superior. Igualmente, os processos de autonomização, na composição dos currículos de graduação, são considerados meros mecanismos de ajuste e de aligeiramento da formação de profissionais, em decorrência das exigências a eles impostas pelo mercado de trabalho.

Nesse caso, os profissionais que pretenderem enfrentar os desafios impostos pelo mercado de trabalho precisarão desenvolver novas competências e habilidades que atendam às incertezas e às turbulências ocasionadas pela competitividade. *Fazer da formação de professores uma formação de alto nível*, constitui uma concepção de competência, considerada *nuclear* para a orientação do curso de formação de professores (BRASIL. Parecer, 2001a), que comporte as rápidas mudanças do mundo global, concernentes à economia, à política e à cultura. Em razão disso, muda também o conceito de trabalho e de profissional.

A utilização do termo competência ocorre desde o fim da Idade Média. Inicialmente, restringia-se à linguagem jurídica. Posteriormente, passou a designar a capacidade de pronunciar-se sobre certos assuntos. Com o tempo, a expressão passou a qualificar pessoas capazes de realizar um trabalho com qualidade. Na educação, a noção de competência é entendida por Perrenoud (2000, p. 15) “como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”.

Perrenoud (2000, p. 15) cita a conceituação de competência proposta por Le Boterf, que “refere-se ao saber-agir, que é a capacidade de agrupar elementos isolados que resultem em ações efetivas”. A dimensão cultural vincula a competência aos fatores condicionantes (políticos, culturais e sociais) e às ações dirigidas ao meio social e político.

A noção de competência desenvolvida Perrenoud (2000), e outros, remete à necessidade de atender as políticas de educação voltadas para o mundo do capital e do trabalho. O profissional competente e polivalente deve estar apto a confrontar-se com várias demandas: diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade.

O significado do conceito de competência, explícito na LDB nº 9.394/96 (BRASIL. LDB, 96), confirma os estudos de Moreira e Macedo (1999) sobre a forte influência do pensamento norte-americano. Desse ponto de vista, só o professor que tenha alto nível de competência é capaz de *conduzir* situações metodológicas para formar alunos da educação básica, também, com alto nível de competência, conforme a exigência da lei. Moreira e Macedo (1999, p. 10) apontam, ainda, que

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. [...] que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

As competências necessárias à formação e atuação profissional do professor, devem ser estabelecidas de forma a assegurar que, também no processo pedagógico sejam valorizadas as competências dos alunos, quanto à aquisição de conhecimentos e do saber-fazer. Para o aluno, essas características tornam-se necessárias a fim de que ele possa se ajustar, futuramente, a postos de trabalho diversificados e emergentes, pois não se tem idéia de que tipo de mão-de-obra o mercado futuro e flutuante necessitará.

No texto das DCN (BRASIL. Parecer, 2001a, p.30), o relator denomina de simetria invertida, a situação pela qual o aluno-professor, utiliza de sua “experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar”. Assim, sobre as competências requisitadas aos professores, o Parecer do CNE nº 9 (BRASIL. Parecer, 2001a, p. 30) define que

[...] tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aquelas construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (grifo do Parecer).

Nesse contexto, a contribuição teórica de Perrenoud (2000), tomada como orientação na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, Parecer, 2001a), sofreu restrições do próprio autor, quanto ao processo no qual ela foi produzida e pela forma definitiva que assumiu. Perrenoud (2000, p. 172-179) faz a seguinte advertência sobre a concepção teórica, das DCN

Todo texto elaborado em um quadro institucional, sobretudo se negociado entre numerosos agentes, revela um compromisso entre lógicas diferentes, e, às vezes, interesses opostos. Ele perde em coerência o que ganha em representatividade. [...] Como em todo empreendimento coletivo, o consenso repousa, em parte, em mal-entendidos. [...] No mundo em que vivemos, não é ilegítimo que os referenciais de competências sejam também instrumentos de controle.

A idéia do autor é a de que o profissional competente deve ser aquele que saiba dominar o conteúdo, a avaliação e a pesquisa para articular a prática do ensino num processo de reflexão-ação-reflexão. Nesse sentido, as DCN (BRASIL, Parecer, 2001a, p. 35-36), referem-se à pesquisa, como ações de busca de compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos e interpretação da realidade como objetos de ensino, dando mostras de que “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor”.

Nesse caso, há que se perceber uma distorção de intenção, quanto ao verdadeiro sentido da pesquisa na formação de professor. O que é ser um profissional com conhecimentos fundamentados cientificamente e ter conhecimento teórico o suficiente para compreender sua prática de sala de aula? Embora, concorde que o conhecimento sobre pesquisa é necessário para a organização dos conteúdos, de acordo com a série, para reconhecer a necessidade individual do aluno, para ter clareza das metodologias e recursos técnicos pedagógicos, para lidar com as novas tecnologias e meios de comunicação, assim como para articular a interdisciplinaridade diante das necessidades e realidade da série, de forma que o professor seja capaz de *gerenciar* o próprio desenvolvimento profissional envolvendo conhecimento e cultura. Entende-se, também que, apesar de importantes, todas essas ações não dão conta do verdadeiro sentido da pesquisa.

É bem verdade que a sala de aula constitui, para o professor, um *laboratório vivo*, no qual acontecem situações diversas e adversas, sobre as quais o professor precisa ter conhecimentos sistematizados, para atribuir valores e julgamentos, e, preferencialmente, buscar encaminhamentos e soluções adequadas e necessárias. Porém, limitá-la a situações rotineiras de pesquisa, é tornar simplista tanto o comportamento do profissional quanto o papel da pesquisa em educação e na formação do professor.

Nessa compreensão, Brzezinski (2001, p. 121), ao analisar as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior, expõe que:

“Desse modo, os elaboradores desqualificam a pesquisa como princípio formativo e cognitivo da docência e se descuidam do vínculo da investigação com os demais componentes do ato educativo”.

Atualmente, questiona-se o próprio sentido da escola, sua função social e a natureza das atividades educativas que desenvolve. Os conteúdos e as práticas educativas tornaram-se obsoletas para enfrentar as novas exigências sociais, nesse contexto, os docentes parecem não ter iniciativa, haja vista, encontrarem-se atrelados à cultura escolar adaptada a situações passadas. Assim, é preciso rever os conteúdos e as práticas educativas para atender as transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Sobre as transformações e mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, Goméz (2001, p. 83) as define em três características básicas:

[...] o império das leis do livre mercado como estrutura reguladora dos intercâmbios na produção, na distribuição e no consumo; sua configuração política como democracias formais, como estados de direito constitucionalmente regulados; e por último, a avassaladora onipresença dos meios de comunicação de massa potenciados pelo desenvolvimento tecnológico da eletrônica e suas aplicações telemáticas.

Em função das conseqüências, advindas dessas transformações e mudanças, as relações sociais sob a hegemonia capitalista, se evidenciam pela existência de explorados e exploradores, acarretando mais um dos fatores que devem constituir objeto de estudo e de reflexão do educador. Além disso, a evolução da ciência, da informática e dos meios de comunicação é um conteúdo que precisa ser explorado e canalizado para o progresso da humanidade como um todo, sem exclusão de raça, de gênero e de cor.

Nessa ótica, a escola, passa a ser entendida como instância de mediação cultural entre os significados, os sentimentos, as condutas da comunidade, e o desenvolvimento das novas gerações. Dessa forma, a educação escolar, encontra-se carente de profissionais que não estejam preocupados apenas em sê-lo porque assim o sistema o deseja, mas de profissionais que saiba justificar para si e para os outros com que propósito se prepararam para o exercício de sua profissão.

Os professores sentem-se perplexos diante das exigências de competências contidas no texto das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL. Parecer, 2001a), as quais são reveladoras da emergência que o mercado globalizado impõe às políticas educacionais. Trata-se de uma formação de professor enxertada de conhecimentos com referência à qualificação do trabalho e do trabalhador, que *sabe ser* porque *sabe fazer*, mas que não têm conhecimento do *porquê* e de *para que* faz.

Esse interesse em saber o porquê e para que fica perdido na falta de uma filosofia que lhes esclareçam sobre os princípios da “ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos”, que são explicitados no texto do Parecer do CNE nº 9/2001 (BRASIL. Parecer, 2001a, p. 41). São competências exigidas dos professores, mas, em contrapartida, eles não recebem o mesmo tratamento como cidadãos e como profissionais.

## **2.2. UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO: LIMITES E AVANÇOS**

Conforme referiu-se anteriormente, a inesperada criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), como espaços de formação de professores, pela Resolução nº 1 de 30 de setembro de 1999, foi considerada um ato de autoritarismo, frente ao distanciamento das aspirações dos educadores e da sociedade civil. A determinação de que a formação docente se realizasse fora da universidade, em instituições isoladas, aparentou um ato de desinteresse pela qualidade da formação profissional do professor, já que essa modalidade de instituição não dá prioridade à pesquisa, como se fosse possível dispensá-la da formação do pedagogo. Propor a formação do pedagogo nessa perspectiva imediatista e reducionista é entendê-la apenas em seus aspectos práticos, desconsiderando a importância do conhecimento teórico na formação docente. Frente a essas questões, pode-se reconhecer alguns dos limites constitutivos do campo do currículo, já que politicamente as propostas de ações para as instituições encontram-se determinadas por organismos exteriores a ela.

Da mesma forma, considerar a disposição legal é compreender que a concepção de formação de professor que orienta e dá suporte às políticas de formação de professores no Brasil, têm como fim uma formação voltada para o mercado de trabalho. Um outro aspecto que se apresenta em condições de limites do currículo é a ênfase que se dá à técnica operacional, à eficiência, à eficácia e à competência, acaba por preparar o professor para ser um mero executor de tarefas pensadas, desejadas e planejadas por outros que nada ou pouco sabem sobre o que é educação escolar, orientada à construção da cidadania. E, ainda, não se pode deixar de salientar que construir a cidadania, em países de terceiro mundo, requer, com maior atenção, que sejam respeitadas as prerrogativas tão bem expressas por Santos (2000, p. 7 - 8):

O simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, à chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a

um existência digna. [...] O respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania, pela qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados. A cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância. A cidadania sem dúvida se aprende. [...] É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter. [...] Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido.

Na expectativa de compreender melhor o perfil do pedagogo em formação, entendeu-se que o currículo das instituições formadoras desse profissional, seria o documento de maior expressão quanto às intenções de uma instituição ou de um grupo de professores, em relação às concepções, aos objetivos e aos conteúdos de determinados cursos e disciplinas em um contexto histórico, também, determinado.

Pretende-se, então, nesse estudo, compartilhar da concepção de currículo, defendida por Sacristán (2000b, p. 17) ao postular que,

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Tratar de estudo referente ao currículo pode parecer abstrato e difícil. Esse pode ser um argumento de significativa relevância, quando se tenta compreender a concepção de educação e formação de professor, conforme é apresentada no documento do CNE nº 9/2001, ao discorrer sobre a necessidade de desenvolver políticas de qualificação de professores, com características do processo de internacionalização da economia.

Essa idéia é por ele assim disposta:

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, Parecer, 2001a, p. 3 - 4).

A história da educação e os estudos sobre currículo, porém, remetem à compreensão de que o currículo expressa os interesse e as exigências da legislação vigente de cada época. O

século XX dá mostras de que, no decorrer da história, quase não se alterou a situação da escola no contexto sociopolítico e econômico, uma vez que continua sendo considerada uma agência formadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho, dando mostra de que o currículo continua sendo limitado aos interesses econômicos, políticos e sociais. A análise de Apple (2002, p. 59) confirma essa compreensão:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Neste contexto, o currículo tem se constituído em um significativo instrumento de atenção, para os que desejam compreender seu papel ora enquanto instrumento de poder, de cultura e de identidade, ora como elemento instituidor de práticas inovadoras e democráticas nos vários níveis do sistema de ensino, envolvendo escolas e instituições de nível superior (SILVA, 2000).

Para esse estudo sobre o currículo, se exige um aprofundamento teórico sobre o que seja currículo, sua natureza, sua estruturação e operacionalização no processo de ensino e aprendizagem e suas implicações para a formação do aluno em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Entendê-lo como centralidade da ação na escola implica refletir sobre o seu papel na sociedade. Pérez Gómez (2001, p.11) afirma que “a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”. Para compreender o papel da escola pressupõe a necessidade de definir uma concepção de homem, de sociedade e de relação homem-mundo.

Uma concepção de sociedade deve estar condicionada pelo princípio de totalidade de Marx que, conforme Kosik, (2003, p. 25) justifica que sociedade “significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Do ponto de vista do presente estudo, se o currículo constitui-se como uma parte da instituição escolar, e por isso, assume a interação e a conexão com todos os outros segmentos dela, ele revela além da identidade da instituição, do curso, dos profissionais – que ali desempenham suas funções nos mais variados seguimentos – e dos alunos, em interação com

a instituição, que é parte e, todo ao mesmo tempo, assim como os interesses político, social, cultural e econômico externo, que estão envolvidos nas partes e no todo por meio do currículo.

Desta forma, a ênfase dada ao currículo e sua especificidade, pela política educacional mediante as aspirações oficiais do mundo do sistema, que no Brasil, aporta-se, atualmente, nos princípios e políticas neoliberais do governo federal. As práticas autoritárias, *do mundo do sistema* – o oficial (BRZEZINSKI, 2003, p.147), que têm sido efetuadas tanto na definição da formação de profissionais da educação, quanto através dos critérios para a carreira do magistério, acompanham a história do Curso de Pedagogia enquanto *locus* de formação do professor “primário”, denominação de uso para o professor de atuação multidisciplinar no ensino primário desde o período imperial. Essa denominação foi substituída por “professor de primeiro grau” durante o predomínio da Lei de Reforma do 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/1971. Com a reforma educacional, a Lei nº 9.394/1996 no art. 63, § I, passa a denominá-lo “docente para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

Autores como Nóvoa (1995), Schön (2000), Perrenoud (2000), Tardiff (2002) e outros, desenvolveram estudos sobre a formação docente a partir do eixo epistemológico da prática, os quais foram difundidos no Brasil a partir da década de 1990. A presença de teorias curriculares estrangeiras no Brasil, e as influências de estudos culturais desenvolvidos pelo pós-modernismo ressaltam, de acordo com Silva (2000, p.114), “a mistura, o hibridismo e mestiçagem de culturas, estilos, de modos de vida”. Pelo pós-estruturalismo, essas teorias focalizam “a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento”. Para tanto, é preciso “examinar as relações de poder envolvidas na sua produção” (SILVA, 2000, p. 139).

Nesse embate, a pedagogia crítica expressou maior influência, na década de 1990, e se tornou visível nas reformas curriculares propostas pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior (DCN) na tentativa de ajustar o currículo de todos os níveis de ensino em todo o país. Essa é uma das políticas educacionais referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que buscou justificar no campo do currículo, a possibilidade de sucesso para as mudanças na educação (MOREIRA, 2000).

Diante desse quadro de interesses, são demonstrados avanços e limites na defesa da qualidade da educação, conforme situações defendidas pelo Movimento Nacional de Educadores – ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, cedes – com propostas de reformulações curriculares dos cursos de formação dos profissionais da Educação Infantil e anos iniciais do



Ensino Fundamental, na esperança de que estas promovessem meios para superar os fracassos, a repetência e as evasões dos primeiros anos de escolaridade, já que estes têm-se mostrado fatores preponderantes nesse setor. Com essas condições, advém a necessidade de oferecer ao profissional da educação uma formação que lhe proporcione obter conhecimentos necessários para compreender sua prática pedagógica (BRZEZINSKI, 2004).

Desde 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) vem apresentando orientações sobre as novas diretrizes curriculares para que as universidades redimensionem os currículos dos cursos de graduação. Porém, para o curso de Pedagogia ainda não haviam sido definidos suas diretrizes próprias – formação do pedagogo – estas estiveram em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE), por um período de 9 anos, ou seja, de 1997 a 2006, quando foi homologada, em caráter definitivo, pelo Parecer CNE/CP nº. 1/2006, aprovado em 15 de maio de 2006.

Nesse projeto de resolução, ficou definido a versão final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura - DCN, que busca atender os artigos 63 e 64 da LDB 9.394/1996, os quais tratam do *locus* de formação de professores e sobre a determinação das áreas de atuação do pedagogo. Sobre o *locus*, as DCN definiu, no art 9º, que a formação deve “ocorrer em instituições de ensino superior, com ou sem autonomia universitária que visem à Licenciatura em Pedagogia”. Com essa formação, o profissional deve adquirir conhecimentos pedagógicos para atuar na docência, a qual recebe um conceito bastante amplo conforme orienta o § 1º do art. 2º.

art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º - Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

No § 2º, as alíneas I e II caracterizam a Pedagogia como ciência, referindo-se as questões teórico-práticos, investigação e reflexão crítica voltada para o campo da educação e recebendo contribuições de outras áreas das ciências subentendendo a presença de um trabalho interdisciplinar.

A posição da Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, defende que o eixo da formação do profissional da educação é o trabalho

pedagógico compreendido como o ato educativo intencional. Entende também que, a formação desse profissional deve ser feita com base na docência e o *locus* de formação deve ser a Faculdade de Educação. Com essa concepção, o pedagogo é o profissional da educação responsável por realizar as tarefas relativas ao processo educacional, envolvendo o planejamento, a execução e a avaliação nas diversas situações que envolve a ação pedagógica.

Mediante tal exposição, Libâneo (s/d, p. 2) explicita que, as propostas das DCN, no Parecer CNE/CP nº. 1/2006,

[...] mantêm a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando, portanto, das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou a proposta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUNDIR.

Tem-se conhecimento de que Libâneo (s/d, p. 2), não concorda com a idéia defendida pelas DCN (BRASIL. Resolução, 2006) e também pela ANFOPE que, conforme o autor, se complementam. Contudo, há que se reconhecer que houve avanços sobre os estudos do currículo, pois nessas condições oportunizou-se abertura para a participação da sociedade em um momento de decisões para os fins da educação. Embora seja necessário considerar que, não é suficiente apenas a participação em discussões, é preciso avaliar os ganhos advindos dessas aberturas para a melhoria da qualidade da educação e para a sociedade.

Essas críticas são reiteradas pela compreensão do estudo curricular como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversas. O perfil do pedagogo encontra-se circundado pelos campos de ação pedagógica, política, administrativa, e econômica, que de acordo com Sacristán (2000b, p. 13) “encobrem muitos dos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores que condicionam a teorização sobre o currículo”.

Com essa idéia, pode-se reconhecer que os estudos sobre o currículo avançou ao deixar de ser tratado apenas como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelos aluno dentro de um nível de escolaridade, como concretização do plano e os resultados pretendidos de aprendizagem, como conjunto de disciplinas devidamente seqüenciadas para o cumprimento de uma determinada série, ou, ainda, como capítulos didáticos a serem ensinados pelo professor e aprendido pelo aluno. Passou então, o currículo a significar “a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada [...] Pretender reduzir a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável” (SACRISTÁN, 2000b, p. 15).

Goodson (2001, p. 18) comentando a distinção entre as definições pré-ativa de currículo e seu potencial atual, cita a caracterização de Jackson para esses dois aspectos: a

“definição ‘pré-ativa’ de currículo e a realização ‘interativa’ de currículo”, contrapondo o seu “significado simbólico” e o “significado prático”, mas admitindo que uma contraposição é, no limite, falsa, Goodson concentra-se no estudo do currículo em sua dimensão pré-ativa. Para o autor:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GODSON, 2001, p.21).

Currículo escrito seria, assim, “o roteiro para uma retórica legitimadora da escolarização” (GOODSON, 2001, p. 21), o que faz dele uma fonte documental importante para o estudo da estrutura institucionalizada da escolarização. O autor reconhece que o entendimento da “confeção do currículo” em nível pré-ativo oferece melhores condições para se observar os valores e objetivos estabelecidos na ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola.

Os estudos sobre o currículo têm se voltado à investigação do significado do termo e os resultados apresentam certa variabilidade conceitual. Na verdade, o currículo que se apresenta em uma unidade de contrários do ser e não ser, perquire um encadeamento de relações entre as disciplinas, representa modificações valorativas e aparece em um movimento contínuo ao assumir a função de transmissão cultural da escola. Para Moreira (2002, p. 7), “o currículo é considerado um artefato social e cultural [...] em função de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual”.

Observa-se que o interesse que envolve a busca de uma definição do currículo é consequência de sua representação política, cultural e social nas aspirações e objetivos de escolarização. Por isso mesmo, Jean-Claude Forquin (1993, p. 22) questiona: o “que se deve entender precisamente por ‘currículo’, ‘sociologia do currículo’, ‘teoria do currículo’?”.

Na França, o termo currículo não tem muita aceitação; são usados, preferencialmente, termos como *plano de estudos* ou *programas de estudos*. De acordo com Forquin (1993), na língua inglesa o termo *curriculum* tem grande riqueza semântica e uma multiplicidade de usos. Os ingleses dispensam as abordagens técnicas dos termos escolares e preferem uma abordagem global dos fenômenos educativos e, ao pensar a educação, privilegiam os conteúdos e a forma como estes se organizam nos cursos. O termo *curriculum* associa o conhecimento a padrões de organização e método. Com esse sentido passou a ser utilizado na Alemanha, na Espanha e em Portugal. Esses países sofreram, no início do século XIX, a influência da literatura educacional americana que acabara de ser proposta na obra de Bobbitt,

de 1918, na qual considerava o currículo um campo especializado de estudos. Sob essa ótica, Silva (2000, p. 22) aponta que “tais acontecimentos são provenientes de um momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões”. Silva (2000, p. 23) apresenta a proposta de Bobbitt, segundo a qual, se a

[...] escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial, a escola deveria especificar precisamente os resultados que pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados [...] O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência” (grifo do autor).

Essas orientações são voltadas ao discurso científico, com características de cunho tecnicista e de uma organização burocrática, sob a qual firmou-se a teoria tradicional do currículo com acertivas sobre como as coisas devem ser, acentuando a teorização feita no campo das ciências exatas. No campo educacional, essa teorização se estendeu às ciências humanas e passou a refletir os conflitos e o dinamismo das idéias filosóficas, políticas e sociais que iriam influenciar o pensamento científico-educacional contemporâneo. Assim, a teoria liberal da educação passou a ser a vertente dominante no século XX.

Uma das vertentes do campo da teorização curricular é representada pela teoria crítica que, diferentemente da teoria liberal – tradicional e tecnicista –, procura compreender o que é o currículo e que autores e teorias o definem. Sendo uma teoria de abordagem das ciências humanas, tenciona mais compreender o contexto histórico mediatizado pela cultura.

De acordo com Silva (2000), os estudos sobre o currículo já apresentavam, na década de 1960, a influência de vários movimentos sociais e culturais como os protestos estudantis na França e em vários outros países, a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os movimentos de contracultura, o movimento feminista e outros provocaram estudos de renovação da teorização estadunidense sobre o currículo. Na literatura inglesa, Michael Young trabalhou o campo da “nova sociologia da educação”; no Brasil (1960) Paulo Freire fez uma revisão literária do currículo e propôs o método de alfabetização popular com palavras geradoras, que se tornou conhecido internacionalmente por Método Paulo Freire, sua teoria e sua práxis são carregadas de sentido existencial, filosófico e de um ideário político, além disso, em suas obras procura combater a concepção ingênua da pedagogia sempre a apresenta como uma alavanca da transformação (GADOTTI, 1986).

No livro Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, Silva (2000) elucida que as teorizações mais gerais do currículo encontram-se fundamentadas na sociologia crítica de Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, e na filosofia

marxista de Althusser. A partir dos estudos sociológicos, as teorias críticas da educação priorizam a desconfiança e os questionamentos sobre as desigualdades e as injustiças sociais. De acordo com Silva (2000, p. 30), “para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que faz o currículo.” Para alcançar essa compreensão, essas teorias usam categorias como ideologia, reprodução, poder, conscientização e resistência, a fim de obter informações sobre os currículos escolares e entender o que se encontra por trás dos conceitos, dos conteúdos, das metodologias e das práticas pedagógicas na relação com o ensino e a aprendizagem, com o fracasso escolar e a evasão e com a repetência e a evasão.

Os cenários contemporâneos da educação podem ser vislumbrados como avanços advindos de mudanças e reformas, especificamente do ensino superior no Brasil, enquanto resultado de uma conjuntura e de um processo internacional mais amplo na reestruturação do Estado e na educação, os quais se vincularam à reestruturação produtiva mundial. Segundo Dourado e Oliveira (1999) a industrialização, a revolução tecnológica, o processo de globalização e o projeto neoliberal são vistos pelos milhões de pessoas do Terceiro Mundo como o único caminho viável para a organização e para as práticas sociais.

Nesse contexto, a educação ganhou centralidade e as reformas educacionais surgiram como tentativa de melhorar a economia brasileira e fortalecer os laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. O mercado econômico e o mundo do trabalho exigem um novo perfil do trabalhador e, por conseguinte, um novo modelo de formação profissional. Na tentativa de estruturar o conhecimento para a qualificação de recursos humanos, pautando-se na eficiência e na competitividade, as reformas educativas centralizam esforços para reformular os currículos de ensino. Moreira (2000, p. 14) ressalta a forte “influência americana no campo do currículo no Brasil”. Demonstra, ainda, que este não é um fato novo, ocorreu desde 1920 e perdurou até 1987. O autor observou que, no período de 1960 a 1970, essa influência foi mais evidente. Com relação aos anos 1990, o autor acentua que ainda “sente com clareza a força do modelo neoliberal internacional definindo os rumos do currículo e do processo de escolarização no Brasil” (MOREIRA, 2000, p. 18).

Não há como negar a relação entre currículo e a reforma do ensino superior brasileiro, consubstanciada na implementação de políticas de ressignificação da identidade das instituições de ensino superior. Conforme afirmam Dourado e Oliveira (1999, p. 10-11),

As análises realizadas sobre a implementação das reformas educativas indicam, de maneira geral, que a intervenção estatal se efetiva a partir de cinco pilares: alteração nos padrões de financiamento da educação pública, adoção de novas formas de gestão, implementação de novos mecanismos de avaliação e controle, reorganização curricular, formação e profissionalização do professorado.

Para Dourado e Oliveira (1999, p. 11) trata-se da “pedagogia da concorrência, da eficiência, dos resultados e da produtividade”. É o currículo, o objeto que irá sustentar os grandes parâmetros ou subsistemas culturais responsáveis pela interação entre a estrutura e o sistema social, o econômico, os sistemas de comunicação, o sistema de racionalidade, o sistema tecnológico, o sistema moral e o sistema de conhecimento determinados nas práticas pedagógicas, por meio dos conteúdos e metodologias das aulas.

Daí pode-se intuir que o currículo é um ponto de referência para os processos formativos e produtivos que implicam conceber a educação como um ato político. Nessas condições, Silva (2000, p. 67) assevera que “a tarefa aparentemente restrita do ensino e do currículo está inevitavelmente envolvida em processos formativos que culminam na produção e reprodução de divisões sociais que passam pela moldagem de identidades sociais e particulares”.

O currículo tem sido muito criticado por desempenhar uma função ideológica e uma função técnica. Na primeira, transmite conhecimentos e valores que reafirmam a concepção de vida da classe dominante. Quanto à segunda, é cumprida pela representação técnica, que postula a neutralidade das disciplinas e dos conteúdos, desvinculado do contexto social e cultural com o qual deveria formar o todo fundamental e orientador de ações educativas e pedagógicas. Nesse sentido, Brzezinski (1998, p. 163) afirma que o currículo “deve ser um dos elementos mediadores entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população”. Para isso é necessário que o currículo se torne um elemento de compensação do conhecimento social e da cultura.

Torna-se, então, pertinente não se prender à configuração estática do currículo, faz-se necessário observá-lo no processo interno em que ocorre, a saber, na política administrativa, nos sistemas de avaliação e controle de passagem de um nível para outro, nas equipes de professores, na estrutura do saber e de acordo com editoras e guias de livros didáticos. A esse respeito, Sacristán (2000b, p. 101) afirma que “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos”.

A partir da compreensão do autor, pode-se ponderar sobre o quanto as políticas curriculares têm limitado o campo de ação do pedagogo, mesmo quando oportuniza à esse profissional, atuar além da docência, em “serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL. Resolução, 2006, p.

1). A própria delimitação do *locus* para atuação, pode ser considerada um limite, quando se vê na Pedagogia um campo da ciência.

Com esse entendimento é que se propõe estudar os currículos dos cursos de Pedagogia, nas IES, em Goiânia.

## CAPÍTULO 3

---

### OS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÂNIA

Nesse capítulo, pretende-se apresentar os cursos de Pedagogia das IES em Goiânia, mostrar o quadro histórico das instituições investigadas e, ainda, o perfil do pedagogo em formação, conforme as propostas curriculares dessas IES. Para tanto, recorrer-se-á a legislação, acentuadamente, àquelas que dão sustentação às políticas em educação, representadas pela LDB nº 9.394/96 (BRASIL. LDB, 1996) e as DCN, Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL. Resolução, 2006). Intenciona-se realizar um estudo, que tem sua centralidade no cenário nacional, orientado à análise da realidade que circunda a expansão do ensino superior em Goiânia, no qual se insere o curso de Pedagogia, foco desse estudo.

As significativas mudanças na organização e gestão do ensino superior, sobretudo no final do século XX, ocorreram em consequência da implementação das políticas educacionais propostas para esse nível de ensino. Em Goiânia, esses fatores caracterizaram-se, especialmente, por um processo de expansão de instituições privadas, em especial, de IES que se interessaram em oferecer o curso de Pedagogia.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394/1996 (BRASIL. LDB, 96) e do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL. PNE, 2001), justifica, segundo Dourado (2004, p. 1), os seguintes indicativos de políticas para a educação superior

[...] a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante a aplicação de avaliação estandarizada, ampliação do crédito educativo ao setor privado envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância, como mecanismo de expansão, sobretudo na área de formação de professores, e ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas no campo público, o que corrobora com a concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre as esferas pública e privada.

Dourado (2004) explicita que as facilidades ofertadas aos interessados em cursar o ensino superior, procediam de créditos educativos e da bolsa universitária concedida pela



Organização das Voluntárias de Goiânia<sup>5</sup> – OVG. Esses fatores incentivaram o crescimento da demanda de alunos para as instituições privadas.

O incremento de IES, aliado à abertura indiscriminada de cursos e vagas, se intensifica por uma feição privada mercantil como lógica predominante nesse cenário. O papel assumido pelo Estado foi o de legitimação desse processo à custa da secundarização da educação superior pública. Nessa ótica, merecem destaques as diferentes alternativas de financiamento para o setor privado (BNDES, FIES, Bolsas Universitárias, subsídios, compra de vagas, renúncia fiscal) (DOURADO, 2004, p. 2).

No âmbito da expansão do ensino superior em Goiânia, situa-se a necessidade de conhecer o histórico das IES que oferecem o curso de Pedagogia, a estrutura curricular do curso, com a devida habilitação, e a respectiva carga horária, uma vez que se intenciona conhecer o eixo norteador do curso, com a finalidade de se estabelecer o perfil do pedagogo em formação, objeto desse estudo.

### **3. 1. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÂNIA**

O processo de desenvolvimento do estado de Goiás, a partir da década de 1960, mudou os rumos de sua história de estado interiorano e de população rural, que sobrevivia da economia de predomínio das atividades agro-pastoris. O ano de 1961 demarcou o início de um importante estágio de desenvolvimento suburbano de Goiás, impulsionado pela construção de Brasília e pela abertura de rodovias, que interligaram o estado aos demais centros dinâmicos do capitalismo nacional. Esses fatores acentuaram o crescimento populacional dos centros urbanos, em especial, o de Goiânia (ASSIS, 2005).

A capital do estado era, nos anos de 1960, a cidade que dispunha de mais ampla estrutura educacional para receber os filhos de classe média e da elite interiorana. A maioria das cidades do interior do estado, naquela época, contava apenas com escolas de ensino primário e ginásial.

---

<sup>5</sup> A Organização das Voluntárias de foi fundada no dia 30 de outubro de 1947. Seu compromisso é basicamente assistencialista. Ela mantém, em sua estrutura de ação, os serviços assistencialistas que já exercia, mas foi determinada ao encontro de novos compromissos ligados à dignidade das pessoas, assumindo na plenitude a causa da cidadania. Criou em 1999, o Programa Bolsa Universitária atende estudantes que não têm condições de manter os estudos em universidades particulares do Estado de Goiás. O aluno beneficiário do Programa em contrapartida, prestará serviços em entidades e instituições governamentais ou não governamentais definidos pela coordenação, com carga horária de 8 a 20 horas semanais, compatíveis com seus afazeres escolares, de trabalho e de acordo com a natureza de sua área de formação. Poderá ainda trabalhar em projetos de pesquisas, de acordo com orientações do Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia. O valor da bolsa poderá variar em até 80% do valor da mensalidade, observando-se o limite máximo de R\$ 250,00 (Organização das Voluntárias de Goiás).

Aqueles que dispunham de condições financeiras, e pretendiam continuar os estudos, deslocavam-se para os centros urbanos, em que a oferta de vagas e de melhor qualidade de ensino poderia ser assegurada em colégios do curso secundário e em nível superior. Por esse motivo, chegavam anualmente à capital goiana centenas de jovens, alguns portadores de certificados do curso secundário, outros para cursá-lo. Contudo, o objetivo, nesses dois casos, era um só: ingressar em um curso universitário, e Goiânia era a cidade que proporcionava melhores condições para a concretização desse sonho. A capital contava com estabelecimentos de ensino como o Lyceu de Goiânia, em nível secundário, que oferecia ensino propedêutico de grande qualidade, colégios de diversas ordens religiosas e o Instituto de Educação de Goiás – IEG, que ministrava o ensino normal.

Na capital goiana, em 1959, nasceu a Universidade de Goiás, atualmente Universidade Católica de Goiás (UCG), um projeto do então Arcebispo Metropolitano de Goiás, D. Fernando Gomes dos Santos, desde 1948. Antes da criação dessa universidade, já funcionavam cursos e faculdades, como a Escola de Enfermagem, a Faculdade de Ciências Econômicas, a Escola de Belas Artes e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, o curso de Pedagogia teve início em 1952.

Em dezembro de 1960, pelo Decreto-lei nº 3.834, foi criada a Universidade Federal de Goiás (UFG) na qual, desde outubro de 1959, já havia as seguintes faculdades: Faculdades de Direito de Goiás, Escola de Engenharia do Brasil Central, Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás e Faculdade de Medicina. Em 1962, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da qual fazia parte o Curso de Pedagogia.

Por volta de 1962, na última fase da *Marcha para o Oeste* e início da modernização do setor agropecuário e das transformações oriundas das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil, Goiás já contava com duas universidades.

A Escola Superior de Educação Física (ESEFEGO), instituição pública estadual, foi fundada em 1962. Sua criação contribuiu para a diversificação das áreas de formação de professores. A ESEFEGO consistia, em um novo campo – educação física – de oferta de vagas no Ensino Superior em Goiás. Posteriormente, em 1973, foi criada a Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas (FACH), que se instituiu somando interesses educacionais e fins lucrativos. Na década de 1980, instalou-se em Goiânia a Faculdade Objetivo, um campus universitário que, além de interesse educacional, se afirmava com fins lucrativos (CASTRO, 2004).

Assim, os cursos oferecidos na capital eram diversos e representavam opções para os jovens que buscavam um curso superior. Nesse caso, a transferência de candidatos ao ensino

superior para Goiânia tornou-se comum, o que favoreceu a expansão desse nível de ensino na capital que, na década de 1980, já contava com cinco IES. Esse quadro contribuiu para elevar, consideravelmente, o número de instituições educativas nos diversos níveis de escolaridade. A cidade tornou-se um pólo de interesse dos empresários, que viram no setor educacional goiano a possibilidade de grandes investimentos. Nesse contexto, pode-se argumentar que os interesses empresariais capitalistas sinalizaram a organização e estruturação de IES que foram surgindo em Goiânia, a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990. Além dos exemplos já citados, surge em 1991, o Instituto Cambury Ltda (ICL) do qual se originou a Faculdade Cambury, que visava atender às necessidades de conhecimento voltado para as áreas de consultoria, de pesquisa e projetos empresariais (CASTRO, 2004).

Nos anos 1990, Goiás emergiu como um centro de desenvolvimento sócio-político e econômico do Centro-Oeste e do país. Vale lembrar que a política educacional desenvolvida pelo governo do estado para o ensino superior se firmava no contexto das concepções políticas e econômicas neoliberais do governo federal para a educação básica e o ensino superior. A preocupação do governo com a expansão do ensino superior, não só na capital como também no interior do estado, vinculava-se à abertura do mercado a esses interesses. De acordo com Shiroma, Morais e Evangelista (2004, p. 66), o discurso neoliberal centra-se na educação, que é “apresentada como um ‘trunfo’ para a ‘paz, liberdade e justiça social’, instância capaz de favorecer um ‘desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico’ e apta a fazer ‘recuar a pobreza a exclusão social, as incompreensões, opressões, as guerras’ (grifos das autoras).

Por trás desse discurso, instala-se a necessidade de o governo federal dividir com o mercado privatista suas obrigações com o ensino superior, para atender à crescente demanda de acesso a esse nível de ensino. O ensino superior privado, portanto, organizou-se e tornou-se hegemônico, graças ao suporte governamental, por intermédio das políticas públicas e políticas educacionais para esse nível, ao mesmo tempo em que a educação passou a ser quase que assumida como mercadoria regulada pelas leis de mercado, de acordo com as exigências dos centros hegemônicos do capitalismo internacional (SILVA JR., 2002).

Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2004, p. 93), a Proposta Mãos à Obra, de 1994, que propunha induzir a modernização e revolucionar o setor das IES públicas, e a implementação da Década da Educação, em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, contribuiu para uma grande demanda por vagas no ensino superior. As autoras afirmam que as reformas para esse nível tinham “a intenção de racionalizar, sobretudo a organização das IES públicas, a gestão interna, o uso de recursos, a capacidade ociosa e a criação de alternativas de

cooperação e formação de parcerias no âmbito da sociedade civil”. As profundas mudanças administrativas na forma de organização e de gestão da educação superior, ocorridas a partir das já citadas reformas educacionais de 1996, contribuíram para sua privatização. A imposição de cortes nos subsídios dos fundos públicos, bem como a minimização do papel e das funções do Estado dão mostras de como o governo vem se alinhando à visão dos organismos internacionais, para os quais o melhor preparo profissional deve decorrer de um investimento individual. Legitima-se, assim, a decisão de limitar os gastos públicos com o Ensino Superior público federal.

É válido retomar, nesse contexto, o que foi explicitado anteriormente, sobre o fato de que, considerado campo privilegiado, pelo setor econômico de investimentos privados, o ensino superior tem sido percebido como uma atividade lucrativa. O caráter de formação inicial do profissional da educação é destacado nas disposições transitórias, do art. 87, da LDB nº 9.394/1996, segundo o qual: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Aos professores atuantes em sala de aula, essa chamada provocou uma corrida contra o tempo para conseguir os títulos de qualificação ou certificação que lhes possibilitassem tanto atender a política de formação de professores, quanto continuarem atuando no mercado de trabalho. É nesse âmbito que o curso de Pedagogia, formador de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, passou a ser de grande procura em todo o país.

Com a idéia de que a educação assegura melhoria na qualidade de vida da população, e que para um estado se tornar competitivo são necessários investimentos nessa área, o governo de Goiás, reforçando a política de expansão, criou, a partir de 1999, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, que consta do Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Em 2006, esse programa conta com 31 unidades universitárias e 19 pólos universitários integrantes da UEG, os quais atendem a um total de 25.150 professores/alunos, de 240 municípios do estado de Goiás (UEG, 2006).

Os argumentos econômicos, políticos e ideológicos que fundamentaram a expansão do Ensino Superior passaram a complementar o discurso modernizador, procurando dar-lhe uma base *científica*. Nesse sentido, investir em qualificação pessoal passava a ser um benefício bem maior para quem consegue os títulos, pois a certeza de maior remuneração, com certa facilidade de ascensão ocupacional e, conseqüentemente, social. Esse ideário era fundado nas políticas dos organismos multilaterais: a Conferência Mundial de Educação para Todos,

de 1990; o Documento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL); o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC); as estratégias e prioridades do Banco Mundial; e ainda o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 2001). Com diferentes ênfases e perspectivas, buscava-se reduzir a participação do setor público e ampliar a presença da esfera privada, desse modo, subordinava o ensino superior aos interesses mercantis.

O fato de grande número de profissionais atuantes na educação sair em busca de qualificação contribuiu para o crescimento do número de universidades e faculdades na cidade de Goiânia. Somam-se a esses os alunos que terminam o ensino médio e pretendem continuar os estudos em nível superior. Por outro lado, aqueles que, mesmo fora do mercado, sentem necessidade de aprimorar sua formação, na esperança de virem a ser profissionais qualificados, de acordo com as exigências atuais do mercado de trabalho, também buscam o ensino superior.

Esses fatores influenciaram para que, a partir de 1998, ocorresse em Goiânia uma significativa expansão de instituições de ensino superior. Vários projetos de criação de faculdades chegam ao Conselho Estadual de Educação (CEE), para serem avaliados e aprovado o seu funcionamento, em decorrência de exigências legais. A esse respeito, o art. 10, alínea IV, da Lei nº 9.394/96, reza: “Os Estados incumbir-se-ão de: autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.”

A expansão do número de IES e o aumento de instituições que oferecem o curso de Pedagogia, em Goiânia, instigou o interesse por compreender como esses cursos definem o perfil do pedagogo em formação?

Nessa ótica, reafirma-se que esse capítulo visa a apresentar o histórico das IES que oferecem o curso de Pedagogia em Goiânia, situando o projeto pedagógico dessas instituições, como ponte entre os princípios de funcionamento da instituição, os interesses das políticas educacionais e as análises aqui realizadas.

A aprovação da LDB, Lei de nº 9.394/96, elevou o grau de interesse das políticas educacionais pelas mudanças na organização e na gestão das instituições de ensino superior no Brasil. As instituições de ensino superior organizaram-se para (re)estruturarem o seu projeto pedagógico, de acordo com as propostas das DCN (BRASIL. Parecer, 2001a), mesmo ainda no estágio de estudo e discussão, no Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação – CNE/MEC – o que se estendeu por um período de nove anos. Trata-se de um tempo, pode-se dizer, superior ao de vida de sete das instituições encontradas (Universidade

Estadual de Goiás – UEG; Universidade Paulista – UNIP; Faculdade Padrão – PADRÃO; Faculdade Alves Faria – ALFA; Faculdade Araguaia - FARA e Centro Universitário de Goiás – UNIANhangüera, Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo – IUESO).

**Quadro 1** – IES que Oferecem Cursos de Pedagogia em Goiânia (2006) com o ano de Implantação e Registro de Autorização

IES	DATA DE CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO DO CURSO	DATA DE INÍCIO DO FUNCIONAMENTO DO CURSO
UCG	Decreto Federal nº 26.144 de 04/01/1949	22/05/1952
UFG	Decreto Federal nº 51.582 de 08/11/1962	03/03/1962
UNIVERSO*	Campus sem autorização para funcionamento em Goiás	01/08/2001
UNIP	Resolução CONSUN/UNIP 10/01/2000	14/02/2002
UEG	Resolução nº 001/1999, 042/2000 e 049/2001	12/06/1999
PADRÃO	Portaria/MEC nº 1670- A 07/05/2004	23/08/2000
ALFA	Portaria/MEC nº 207 2/12/2000	19/02/2001
FARA	Portaria do MEC nº 1175 de 11/06/2001	14/08/2001
UniAnhangüera	Portaria do nº 1.216 de 11/05/2004	14/02/2005
IUESO	Portaria SESu nº 39 de 22/05/2006	19/08/2006

Fonte: Dados colhidos em documentos das IES em 2006

No ano de 2006, somam-se dez os cursos de Pedagogia existentes em Goiânia, os quais se encontram constituídos em quatro universidades, três faculdades, um centro universitário, um campus e um instituto superior.

**Quadro 2** – IES que Oferecem Curso de Pedagogia e sua Tipologia\*

IES QUE OFERECEM CURSOS DE PEDAGOGIA	IES TIPOLOGIA
Universidade Católica de Goiás – UCG	Universidade Privada Filantrópica
Universidade Federal de Goiás – UFG	Universidade Federal
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO*	Campus Universitário Privado
Universidade Paulista – UNIP	Universidade Privada
Universidade Estadual de Goiás – UEG	Universidade Estadual (Curso Emergencial)
Faculdade PADRÃO - PADRÃO	Faculdade Privada
Faculdade Alves Faria – ALFA	Faculdade Privada
Faculdade Araguaia – FARA	Faculdade Privada
Centro Universitário de Goiás – UniAnhangüera	Centro Universitário Privado
Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo – IUESO	Instituto Superior Privado

Fonte: Dados colhidos em documentos das IES em 2006

\* Universidades – São instituições, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.

Centros Universitários – São instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

Faculdades – São instituições de educação superior públicas ou privadas. Com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. Podem oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Institutos Superiores – São instituições públicas ou privadas que ministram cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização, extensão e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) (INEP/MEC).

### 3.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS IES PESQUISADAS

A despeito do interesse em conhecer a proposta de todas as instituições que oferecem curso de Pedagogia em Goiânia, impôs-se à pesquisa a necessidade de selecionar algumas, já que as oportunidades e possibilidades limitaram a ação e o desenvolvimento da pesquisa. Não foi incluída a Universidade Estadual de Goiás – UEG, por não oferecer, na cidade de Goiânia, curso de formação regular, os cursos de Pedagogia da UEG na capital do estado, integram o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (UEG. Programa, 2006), e não fazem parte dos cursos regulares daquela instituição. Todas as demais instituições oferecem o curso de formação, regular, em Pedagogia. A Universidade Paulista – UNIP, possui seu Projeto de curso de Pedagogia, obteve aprovação para funcionamento, contudo, para o ano de 2006, segundo informações da secretaria da instituição, não houve demanda suficiente para formar turmas, e as vagas e matrículas continuarão em oferta para o próximo ano (2007). A Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO recusou-se a participar da pesquisa. A UNIANhangüera prontificou-se a fornecer os documentos, porém, eles ainda se encontram em fase de elaboração, em decorrência da opção da instituição de (re)estruturar toda a organização da matriz curricular, até mesmo modificando a habilitação a ser oferecida a partir do segundo semestre de 2006. O Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo – IUESO encontra-se em fase de (re)implantação do curso de Pedagogia em Goiânia, segundo informações da secretaria as matrículas para o vestibular encontram-se abertas e a pretensão é que o curso funcione a partir de 2007, embora tenha autorização para funcionamento com data de 19 de agosto de 2006.

O acesso às propostas curriculares dos respectivos cursos de Pedagogia em Goiânia, deu-se por meio de documentos fornecidos diretamente pelas IES (UCG, UFG, PADRÃO, FARA e ALFA) e dos sites dos cursos (UNIP e OBJETIVO), além de informações obtidas pela secretaria da instituição.

Entende-se que formular o perfil do egresso em Pedagogia demanda o conhecimento da história da instituição por ele responsável, saber quando se constituiu e como se apresenta o curso de Pedagogia em seu projeto institucional. Nesse sentido, é preciso que se conheça a organização e gestão do curso, quais são os princípios, os eixos epistemológicos, os objetivos e como ocorre a avaliação na instituição.

A ordem sequencial em que as cinco IES selecionadas para a pesquisa, serão tratadas obedece ao critério do tempo de criação do curso de Pedagogia. Nesse caso, usar-se-á a figura

3, abaixo, para apresentar a criação e a autorização de funcionamento das IES, e, em seguida, será esboçado o histórico de cada instituição.

Os dados expostos na figura 3, mostram que só depois de 36 anos foi despertado o interesse, privatista, em abrir novas instituições com ofertas de vagas para o curso de Pedagogia. Dois anos após a homologação da LDB, Lei nº 9.394/96, que traz nos arts 62, 63 e 64 a exigência de qualificação e de *locus* para os profissionais que exerciam, ou pretendem exercer, a função de professor na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de Pedagogia em Goiânia (2006)**

IES	ANO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	AUTORIZAÇÃO
UCG	1952	Decreto Federal nº 26.144 de 04/01/1949
UFG	1962	Decreto Federal nº 51.582 de 08/11/1962
PADRÃO	1998	Portaria/MEC nº 1670 A 7 maio 2004
ALFA	2000	Portaria/MEC nº 207 de 2 dez. 2000
FARA	2000	Portaria do SESU 263 de 19 jun. 2006

Fonte: Dados colhidos em documentos expostos no site das IES em 2006 (em anexo)

No contexto social, político e econômico, dessa época de início de expansão, a Pedagogia era um curso superior sem muito interesse de demanda, haja vista os baixos salários dos profissionais dessa área e o descrédito do setor público, tanto em relação às estruturas físicas das escolas, quanto com os recursos didáticos destinados ao trabalho do pedagogo.

Analisar a composição e a organização curricular das instituições pesquisadas, exige demonstrar não apenas a proposta da matriz curricular das IES, mas como são essas instituições, onde se situam e que objetivos estão presentes na formação do perfil profissional do pedagogo.

A ordem temporal em que se deu a abertura das novas IES, e conseqüentemente, dos cursos de Pedagogia, dá mostras de ser o momento promissor para os investidores, pois o surgimento de uma nova instituição desperta o interesse em abrir outras mais, até que se supra a necessidade de oferta.



### 3.3. HISTÓRICO DAS IES QUE OFERECEM O CURSO DE PEDAGOGIA EM GOIÂNIA

- **UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG)**

Em 1948, no I Congresso Eucarístico realizado em Goiânia, D. Emanuel Gomes de Oliveira propôs a criação da primeira Universidade em Goiás que, em 1971, passou a ser denominada Universidade Católica de Goiás (UCG). O Curso de Pedagogia da UCG foi criado em 1948, inicialmente, como faculdade isolada, pertencente a Cúria Metropolitana. Seu reconhecimento só ocorreu em 1952, com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, no setor Universitário, no mesmo bloco em que funciona atualmente.

O governo Getúlio Vargas concedeu o reconhecimento dos cursos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, que já funcionavam há quatro anos, por meio do Decreto nº 30.588, de 22 de fevereiro de 1952. O Diário Oficial de 3 de março de 1952, segundo Martins (2004, p. 14), publicou o Decreto nº 30.588/1952 que, em seu art. 1º assegurava:

É concedido o reconhecimento dos cursos de Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia, da Faculdade de Filosofia de Goiás, mantida pela Sociedade de Educação e Ensino de Goiás e com sede na Capital desse estado.

Por essa ocasião, o currículo adotado obedecia aos preceitos legais do Decreto nº 1.190/1939, que orientava a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. As disciplinas do currículo e sua distribuição, em regime seriado, eram determinadas pelo governo federal. A formação do pedagogo era, em 1948, considerada generalista. Sua matriz curricular constituía-se no esquema de formação 3+1, que permitia a formação do bacharel, em três anos de estudos teóricos, e do licenciado para aqueles que complementassem mais um ano de estudos de didática e prática de ensino (ALMEIDA, 2004).

Em 1962, o Curso de Pedagogia deixou de seguir o modelo generalista. Por ocasião da Lei nº 5.540/68 de 28 de novembro de 1968, que trata do ensino superior, foi instituído o sistema de créditos semestral e, a partir do segundo ano, eram introduzidas as disciplinas pedagógicas. Dessa forma, era oferecida a formação ao professor do curso primário e disciplinas específicas do curso ginásial e do nível médio. Ao especialista era facultada a formação para atuar na administração, orientação, supervisão e inspeção escolar. Não constava nessa organização curricular a disciplina Prática de Ensino, que só foi inserida com a Lei nº 5.540/68 (ALMEIDA, 2004).

Com a Lei da Reforma do Ensino Universitária (Lei nº 5.540/68), foram exigidas mudanças na estrutura organizacional das universidades que, no caso da UCG, resultou na

criação do Departamento de Educação (EDU), que funcionava sob a responsabilidade de uma coordenação e do colegiado de curso. Após a organização estrutural do EDU, em 1973, iniciou-se a realização da segunda reformulação curricular do Curso de Pedagogia necessária à formação do pedagogo, as quais foram estruturadas e organizadas com o objetivo de atender à regulamentação do Parecer do CFE nº 252/69, que implantava as habilitações para formação do especialista. O Curso de Pedagogia da UCG formaria o pedagogo em Orientação Educacional e Administração Escolar (ANDRADE, 1983).

Conforme Almeida (2004), a estrutura curricular adotada em 1973 foi organizada em obediência aos Pareceres nº 251/69 e 252/69, e continha uma parte geral e outra específica. As habilitações em Orientação Educacional e Administração Escolar àquela época limitavam-se à carga horária mínima exigida pela Resolução CFE nº 2/69.

Andrade (1983, p. 33) salienta que o Departamento de Educação, naquela ocasião, além de realizar as atividades departamentais, desenvolveu estudos curriculares sobre as habilitações, em seus aspectos legais e pedagógicos, elaborou planos para revisão dos programas e ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia, organizou e encaminhou a execução do curso intensivo de Orientação Educacional, para capacitar professores a lecionarem as disciplinas dessa habilitação.

No ano de 1973, a estruturação do currículo de formação do especialista ficou distribuído em três áreas: *disciplinas de fundamentos*, destinadas à formação teórica e básica; *disciplinas de instrumentalização*, consoante à prática de ensino e sua coordenação e *disciplinas específicas das habilitações*, dirigidas ao estágio supervisionado e sua coordenação.

O ano de 1984 foi considerado um marco na história do EDU/ UCG, quando a *identidade do pedagogo na docência* foi posta como eixo norteador do Curso de Pedagogia, conforme documento EDU (Projeto. UCG, 2005). Esse movimento decorreu do Fórum em Defesa da Escola Pública, Comitês Pró-Reformulação do Profissional da Educação e realização de seminários e encontros como o I Seminário de Educação Brasileira e Contemporânea, realizado em 1978, pela Faculdade de Educação de Campinas, SP (FE-Unicamp), o Encontro Regional ocorrido em Brasília, em 1981. Em 1986, realizou-se em Goiânia o II Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação (CONARFE), que propunha a reformulação da estrutura do curso de Pedagogia, e o Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos em Educação, ocorrido em Belo Horizonte, em 1983 (NONATO; SILVA, 2002).

Em 1990, em razão da necessidade de articular os interesses comuns dos cursos de licenciaturas, para a adoção de uma política de formação de professores única para a UCG, surgiu uma proposta curricular que objetivava fortalecer a identidade dos cursos diante da queda de demanda social. O Projeto de Formação de Professores da UCG, resultado do trabalho da então Vice-Reitoria para assuntos Acadêmicos, com os diretores dos cursos de licenciatura, evidenciava a necessidade de constituição do Colegiado das Licenciaturas/ UCG.

A UCG manteve sua matriz curricular até o início da década de 1990. Mediante as exigências da nova LDB, Lei nº 9.394/96, o EDU elaborou um Projeto Pedagógico para o curso de Pedagogia. Esse projeto adotou a política de formação de professores sustentado pela idéia de que a base da identidade do profissional da educação licenciado, e, conseqüentemente para o curso de Pedagogia, é a docência, de acordo com a tese defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004), para a formação desses profissionais.

O Projeto, implementado em 1994, fundamentava-se na concepção histórico-social de sociedade, de educação, de formação e de educador, por meio dos seguintes princípios:

- a) qualidade, fundamentada na competência, na criticidade e na 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 (Projeto. UCG, 1997, p. 17).

Um diferencial que chama a atenção nos cursos, de formação de professores da UCG, é o caráter de formação continuada, que se estabelece nos níveis de ensino de graduação e de pós-graduação. A estrutura curricular do curso de graduação oferece disciplinas em sete períodos. Em seguida, o aluno tem a opção de realizar um curso de especialização *lato sensu*. Após concluída a graduação oferecida a todos os licenciados.

As propostas de reformulação do curso de Pedagogia da UCG apresentaram a abordagem histórico-social, com a intenção de possibilitar uma formação profissional com capacidade crítica para solução dos problemas educacionais e também do ensino diante dos problemas sociais. Desse modo, o Curso de Pedagogia da UCG destina-se à *formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo como área de concentração, a docência*. Trata-se de docência, no sentido mais amplo, compreendendo a articulação de elementos constitutivos de sua ação: o ensino, a aprendizagem e o conhecimento com todos os valores éticos, estéticos, culturais e científicos (Projeto. UCG, 2005).

O perfil do pedagogo que a UCG afirma pretender formar tem como “prioridade o ato acadêmico numa visão de globalidade com capacidade de iniciativa e compreensão crítica e análise de idéias para o dinamismo atual do mundo” (Projeto. UCG, 2005).

Quanto à organização curricular, a integralização do curso de Pedagogia da UCG soma 2.810 horas, distribuídas em sete períodos de formação acadêmica para a graduação. As 390 horas restantes para completar o quantitativo de carga horária exigida pelo MEC/CNE são complementadas com mais um período de especialização. A matriz curricular organiza-se em duzentas 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, conforme exigências das Resoluções nº 1 e 2 de 2002 (Projeto. UCG, 2005).

- **UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)**

No dia 14 de dezembro de 1960, o Congresso Nacional com o aval de Juscelino Kubitschek, aprovou a Lei nº 3.843-C criando a Universidade Federal de Goiás (UFG), a única universidade federal do Estado de Goiás.

Segundo Colemar Natal e Silva (1992, p. 163-166), a consolidação desse fato histórico constituiu um saldo positivo do processo de trabalho em razão da nova política administrativa do governo federal, que lutava por uma economia arrojada com restrição de gastos em geral. A princípio, a única exigência para a criação de universidades no Brasil era que se consolidasse como um aglomerado de escolas preexistentes. Não era exigido, então, um planejamento pedagógico adequado. Nesse caso, a UFG já contava com cinco unidades iniciais, a saber: Faculdade de Direito que era, naquela época, a única escola federalizada em Goiânia, Faculdade de Farmácia e Odontologia, transferida da cidade de Goiás por ocasião da mudança da capital goiana; Faculdade de Medicina; Escola de Engenharia e Conservatório Goiano de Música. Além dessas unidades iniciais, em 1964, a UFG passou a contar com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/1968, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi desmembrada para dar origem ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), ao Instituto de Química e Geociências (IQG), ao Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e à Faculdade de Educação que passaria a responsabilizar-se pelas disciplinas pedagógicas destinadas à formação do professor (GUIMARÃES, s/d).

Em junho de 1979, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) iniciou um movimento de estudos e debates sobre propostas de reformas

curriculares do ensino de graduação e das habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia. Decidiu-se, então, que passaria a oferecer uma formação de educadores docentes e não mais de especialistas em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, conforme ocorria até aquele momento.

Registra-se, em seu Projeto Pedagógico (2003), a necessidade de não se confundir *docência* com *regência de sala de aula*. O documento explicita o conceito de docência defendido pela FE (Projeto. UFG, 2003, , p. 10):

Por trabalho docente entende-se o processo pelo qual educador e educando, compreendendo, de forma crítica, rigorosa e radical, o mundo natural e humano, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões da totalidade, assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino, em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes.

Em 1980, intensificou-se o processo de discussão sobre a modalidade de habilitação oferecida pelos cursos de Pedagogia, o que culminou na criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). O compromisso do comitê e de todo o colegiado de professores e alunos era a formação do educador. Conforme mostra Guimarães (s/d) em seus estudos “a partir daí se estabeleceu que o curso passaria a formar o professor das primeiras séries do ensino de 1º grau, hoje Ensino Fundamental, e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal”.

A Faculdade de Educação da UFG responsabilizou-se pelo trabalho de mobilização dos educadores de ensino superior do país, o seu interesse maior consubstanciava-se na reforma dos cursos de formação de educadores. As propostas decididas e implantadas pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Federal da Educação (CFE) não eram aceitas pelos movimentos orientados pelo comitê Pró-Formação do Educador, o que motivou vários embates entre universidades e governo federal.

Com a intenção de valorizar a formação para o exercício do magistério, elaborou-se a reforma curricular que foi implantada em 1983-1985, apesar da discordância e da insatisfação de um pequeno grupo de professores. As decisões aplicadas aos regimes acadêmicos e aos objetivos dos cursos de graduação levaram a UFG a ser pioneira na suspensão da oferta das habilitações de Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, tradicionais na formação do pedagogo no *esquema 3+1*, que estabelecia a dicotomia entre bacharelado e licenciatura (Projeto. UFG, 2003)

Desde a década de 1980, a Faculdade de Educação, ao definir a docência como base de formação do pedagogo mediante a reforma curricular implantada, colocou-se além dos

interesses políticos, demonstrou autonomia e priorizou a dignidade do trabalho docente, ao romper com o ensino tecnicista e com a formação do pedagogo especialista, identificada pela FE/UFG como divisão do trabalho na escola. Na tomada de decisão para essa reforma curricular, a FE/UFG contou com o apoio de vários centros universitários e entidades da área educacional, em especial da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) (UFG/FE, dez. 2003).

A FE/UFG tem possibilitado a participação de grupos de professores e estudantes nos processos de avaliações do currículo, o que lhe garante contribuições desses seguimentos para a melhoria da qualidade do curso, além de despertar maiores interesses e responsabilidades de docentes e discentes.

As atuais diretrizes curriculares, sugeridas pelo CNE, para os cursos de licenciatura, não estabelecem um currículo mínimo nacional, além de substituir a obrigatoriedade de disciplinas pedagógicas pela determinação de 2.800 horas para esses cursos, sendo 1/5 delas, ou seja, 560 horas dedicadas a estudos de dimensões pedagógicas. Tal fato, segundo Loureiro (2003, p. 252), interferiu na qualidade de formação do licenciado:

A inexistência de disciplinas obrigatórias abriu caminho a uma interpretação de que a dimensão pedagógica poderia ser realizada de forma assistemática pelos diferentes cursos, interpretação que acaba por ignorar a identidade do profissional a ser formado, uma vez que, na inexistência de uma política institucional, essa identidade não é levada em consideração na elaboração dos diferentes currículos, na qual, de modo geral, impera, em alguns cursos mais, em outros menos, a tendência de priorização de conteúdos específicos.

Nesse contexto, a UFG reconhece que não basta ao professor conhecer o conteúdo que irá ministrar, mas ele deve ter como referência as características dos alunos como seres em formação, o que implica, em um curso de licenciatura, que a prática docente deva ser considerada como objetivo central de todas as disciplinas do currículo. O documento enfatiza que o significado da atuação do futuro professor/aluno na escola e o papel que irá exercer como educador dependem da seleção de conteúdos e metodologias de ensino, adotadas nos cursos de formação.

Diante desse quadro, a FE/UFG, reformulou, em 2002, o currículo implantado em 1984, reafirmando a docência como base de identidade do pedagogo. Definiu-se, então, pela formação do pedagogo para atuar como

[...] docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros aspectos educativos; a compreensão do universo da cultura e da produção do saber e a inserção crítica dos alunos nesse universo (Projeto. UFG, 2003, p. 16).

Dessa forma, a FE/UFG propôs a reformulação do currículo em seu Projeto Pedagógico (2003, p. 12), com base no pressuposto de

[...] formar professores que compreendam as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade.

A FE/UFG, desde 1999, dedica-se à formação continuada, por meio de convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de Goiânia, para ministrar curso de Licenciatura Plena em Pedagogia aos professores em serviço e que não dispõem da devida formação exigida legalmente. O curso de Mestrado em Educação Brasileira, existente desde 1986, e de doutorado aprovado pela CAPES em 2001 e iniciado em 2002, foram implantados com o objetivo de promover formação teórica sólida que permita ao educando compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura. Nesse sentido essa formação tem como princípio a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFG segundo informa sua proposta pedagógica, é resultado de um esforço coletivo de professores e alunos da Faculdade de Educação e dos *campi* avançados de Catalão e Jataí. Os debates, análises e reflexões tiveram a intenção de repensar e avaliar o processo de formação de professores. As mudanças das políticas educacionais brasileiras, em decorrência da implementação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 23/2006), além da e a implantação do novo Regulamento Geral de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) em setembro de 2002, constituíram razão para a alteração do currículo do curso de Pedagogia (Projeto. UFG, 2003, p.1)

O perfil do pedagogo apresentado no projeto pedagógico da UFG/FE (2003, p.14) tem

a docência como base de identidade do pedagogo e propõe a formar professores que tenham compreensão das complexas relações entre a educação e a sociedade. Que assim pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade.

- **FACULDADE PADRÃO - PADRÃO**

A Sociedade de Educação e Cultura de Goiás Ltda, sociedade civil de fins lucrativos, mantenedora da Faculdade Padrão, foi credenciada pela Portaria de nº 641, de 13 de maio de 1997, ato do Ministro da Educação e do Desporto, editado no Parecer nº 751/1998 (Projeto. PADRÃO, 2005). A Portaria nº 1.459, de 23 de dezembro de 1998, autorizou o funcionamento do Curso de Administração Hoteleira 1998 (Projeto. PADRÃO, 2005). A Faculdade PADRÃO foi autorizada a ministrar cursos de graduação, bem como cursos de extensão, especialização, atualização, aperfeiçoamento e capacitação profissional.

A Sociedade de Educação e Cultura de Goiás Ltda manteve o Colégio PADRÃO Universitário, de 1978 a 1988, a Faculdade de Ciências Humanas de Anicuns, a Faculdade de Ciências Humanas de Gurupi município de Gurupi – TO, mantém a Faculdade PADRÃO, desde 1998, e o Instituto Superior de Educação PADRÃO ((Projeto. PADRÃO, 2005)).

Foram autorizados os cursos de Fisioterapia (19 de junho de 2002) e Normal Superior (17 de outubro de 2002) com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e no ano seguinte, os cursos de Enfermagem (12 de dezembro de 2003) e Direito (23 de dezembro de 2003) ((Projeto. PADRÃO, 2005)).

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade PADRÃO funciona em regime didático seriado (semestral) com matrículas por disciplinas de quarenta e oitenta horas/aulas, sendo permitida a semestralidade de disciplina e atividades de estágio supervisionado, integralizando uma carga horária total de 3.200 horas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia foi elaborado com “base no inciso IX do art 9 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, que atribui à União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de Sistema Federal de Ensino Superior” (Projeto. PADRÃO, 2005, 37). No caso da Faculdade PADRÃO, por tratar-se de uma instituição estadual, competem ao Conselho Estadual de Educação (CEE) o direito e a obrigação de legislar sobre ela.

As propostas de trabalho apresentadas pelo projeto pedagógico para o curso de Pedagogia estão em concordância com as orientações observadas pela Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do MEC na elaboração nas Diretrizes Curriculares. Segundo o projeto pedagógico da Faculdade PADRÃO (2005), as propostas demonstram preocupação com a qualidade do curso, com a necessidade de formação continuada, com o desenvolvimento de aquisição de novas habilidades e competências e com as atividades extracurriculares. O reconhecimento e a aceitação de que o acesso e apropriação do conhecimento são uma



construção coletiva resultam da constituição de competências, habilidades e disposições de condutas mais do que a qualidade e a quantidade de informação. Assim, de acordo com o projeto pedagógico da instituição, é indispensável priorizar a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a “construção do ‘saber-ser’ e ‘saber-fazer’ individuais e coletivos, adotando estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, inclusive a memória, assim como os sentimentos associados às situações de aprendizagem” (Projeto. PADRÃO, 2005, p. 45).

Ainda de acordo com o projeto político pedagógico (Projeto. PADRÃO, 2000), p. 41)

[...] o pedagogo deve ter sólido embasamento teórico-prático voltado para as novas exigências do crescente progresso das atividades educacionais preocupando-se com uma contínua atualização para o acompanhamento dos avanços das práticas pedagógicas. A competitividade exige medidas de racionalização e eficácia. Nesse sentido, a competência de um pedagogo está condicionada à definição de um perfil profissional que atenda ao desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais, fortemente vinculadas às aptidões e habilidades.

Cumpridas essas condições, considera-se que o pedagogo da Faculdade Padrão estará habilitado a desempenhar funções de docência, organização e gestão de sistemas educacionais, coordenação, assessoramento, consultoria, pesquisa, planejamento, avaliação em sistemas de ensino (público e privado), empresas, programas educacionais, projetos e quaisquer outras situações em que se realizem atividades de cunho pedagógico.

Nesse sentido, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade Padrão propõe-se a formar profissionais da educação comprometidos com a qualidade, por meio da construção de saberes e desenvolvimento das habilidades e competências da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma gestão educacional que lhes permitam atuar com efetividade sobre a singularidade e a complexidade do fenômeno e da atividade educativa (Projeto. Padrão, 2005, p. 44).

As disciplinas são organizadas mantendo alguns títulos clássicos da área, adequando-as às necessidades atuais e à habilitação proposta para o curso. O currículo pleno, organizado com disciplinas básicas e instrumentais, de formação profissional básica, profissionalizantes na área de habilitação e estudos complementares à formação profissional deve ser trabalhado em condições de seminários e outras formas de implementação curricular (Projeto. PADRÃO, 2005, p. 45).

Os conteúdos programáticos e as atividades acadêmicas constituem trabalho desenvolvido pelo colegiado da instituição, com a preocupação de adequá-los e atualizá-los conforme a abrangência e necessidade do momento. A estrutura curricular possibilita a

modificação, total ou em parte, da descrição do perfil das ementas das disciplinas, pelas quais podem se verificar a compatibilidade entre os objetivos e os seus direcionamentos programático e epistemológico.

A Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da Faculdade PADRÃO possui em cada período oitenta horas aulas presenciais e o Estágio Supervisionado atende a uma carga horária prevista de sessenta horas aulas, perfazendo um total de 480 horas em atividades na escola campo e/ou Laboratório de Ensino Aprendizagem, 640 aulas presenciais durante todo o curso, integralizando um total de aulas de práticas de ensino e estágio supervisionado equivalente a 1.120 horas.

- **FACULDADES ALVES FARIA – ALFA**

A Faculdade Alves Faria (ALFA) é fruto de um empreendimento familiar, que marca presença no campo da educação superior, desde a segunda metade da década de 1990.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de duração quinquenal (2002-2006) preceitua uma formação educacional voltada para o mundo do trabalho que pressupõe a crença “de que *conhecimento e educação* são o eixo da transformação produtiva [...] ou melhor, a base para qualquer iniciativa empreendedora e condição para o exercício da cidadania” (Projeto. ALFA, 2004, p.7).

De acordo com esse princípio, estabelece-se o perfil da competência profissional, proposto pela economia globalizada anunciada sob os quatro pilares para a educação, conforme propõe a Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (DELORS, 1999), referendado no PDI da instituição (Projeto. ALFA, 2004, p.7).

Nesses moldes, a instituição propõe a definição de competência e de profissional competente, referindo-se àquele que extrapola a qualidade formal, e que, na qualidade de ser reflexivo, deve ser

[...] capaz de acessar informações de que precisa para construir seu próprio conhecimento com rigor científico e qualidade pedagógica, não abdicando da qualidade política que faz dele um cidadão contemporâneo, portador e defensor de valores eticamente corretos, tais como o respeito à vida, à prática da solidariedade, o apreço à paz e à justiça social. (Projeto. ALFA, 2004, p. 7).

Vale ressaltar que a definição defendida pela instituição traz a mesma idéia apregoadas nas DCN (BRASIL. Parecer CNE nº 9/2001a, p. 41), quando menciona que “a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral traduzido pela ação-reflexão-ação”. O PDI da Faculdade ALFA entende que esse movimento se torna indissociável da ação humana, que age-pensa-age sobre a realidade e no contexto de trabalho.

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia das Faculdades ALFA teve sua autorização de funcionamento pela Portaria do MEC nº 2.072, de 21 de dezembro de 2000. E de acordo com o seu Projeto (Projeto. ALFA, 2004, p. 3), procurou estabelecer-se diante das exigências legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL. Parecer CNE nº 01/2002) que define “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a essa resolução em dois anos”.

Nesse projeto buscou ajustar o curso em andamento às mudanças advindas da legislação educacional para formação de professores, as quais, conforme as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) propõem para “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a essa resolução no prazo de dois anos”.

A instituição ALFA, nesse interesse, analisou e considerou as orientações da LDB, Lei nº 9.394/96, os referenciais teóricos de diferentes grupos de professores e pesquisadores do campo das políticas educacionais por meio dos organismos coletivos, como a ANPED, ANFOPE, ANPAE, dentre outros, com o objetivo de reunir os melhores conhecimentos no campo de formação de professores para então ajustar-se a eles (Projeto. ALFA, 2004, p.3).

Os processos de discussões e de avaliações vividos pelas instituições de ensino (públicos e privados), sobretudo na década de 1990, promoveram modificações substantivas, tendo em vista o processo de municipalização da educação, da instituição de parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, da instituição de gestão democrática para as escolas na LDB, dentre outros. Essas alterações impuseram um novo modelo de formação para os cursos de Pedagogia, desde o ano 2000, e a instituição buscou adequar o projeto pedagógico de formação do pedagogo docente às necessidades dos sistemas de ensino para a formação de professores com formação em nível superior. A articulação entre o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e a gestão educacional requer das instituições a garantia de processos formativos que articulem a docência à gestão educacional.

Com base na necessidade de estudos propostos por conhecedores das áreas de política educacional e de formação de professores, a instituição ALFA, reitera o eixo da docência na formação do pedagogo, e se ajusta aos desafios da formação do profissional para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão educacional. “Trata-se, pois, de um curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – centrado na docência dos anos iniciais do ensino fundamental e gestão educacional” (Projeto. ALFA, 2004, p. 4).

Nesse sentido, no Projeto Pedagógico da instituição (Projeto. ALFA, 2004, p. 4) destaca-se as bases de organização curricular do curso com base nos componentes:

Reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; formação didático-pedagógica para a docência; trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental; organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar; realização de estudos nas áreas de formação do pedagogo; estágio supervisionado, articulado aos anos iniciais do ensino fundamental e a gestão escolar; prática como componente curricular; trabalho de conclusão de curso; atividades acadêmico-científico-culturais (atividades complementares).

O projeto curricular do curso de Pedagogia das Faculdades Alves Faria (ALFA), reafirma a docência como a base da identidade do pedagogo, e propõe formar o docente-gestor. Para isso, parte da concepção de uma educação voltada para as ciências humanas, com base na filosofia, nas artes, nas letras e nas ciências sociais.

Ao propor a formação do pedagogo, com professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental e do Gestor Educacional, o projeto institucional considera que ela deve ser voltada para a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo, conhecedor do contexto social, cultural, histórico, político e econômico para que tenham condições de atuar nestes com fundamentação teórica e prática. O projeto formativo da instituição (ALFA, 2004, p. 15) tem a preocupação de assegurar a concretização dos princípios norteadores da formação do pedagogo docente-gestor educacional:

- a) O processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural;
- b) O trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos escolares e não escolares;
- c) Uma formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura;
- d) A unidade entre a teoria e a prática;
- e) A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- f) A pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica na esfera da compreensão e produção do saber;
- g) A autonomia dos trabalhos docente e discente;
- h) A interdisciplinaridade na organização curricular.

O documento reafirma a necessidade de garantir os processos formativos de docência e gestão educacional, os quais exigem que o pedagogo compreenda as múltiplas dimensões dos processos de formação humana para atuar como docente nos anos iniciais do ensino fundamental e como gestor educacional nas escolas, nos sistemas de ensino e em outros contextos educativos.

Quanto ao processo de avaliação, a instituição considera que a coordenação do curso deve propor momentos de discussão e reflexão coletiva, para que os docentes, fazendo uso da autonomia, possam contribuir para a garantia da qualidade do processo de ensino-

aprendizagem pretendido. Para isso, ressalta a necessidade do cumprimento integral das ementas das disciplinas previstas na matriz curricular do curso, que não deve desconsiderar a qualidade teórica, metodológica e os critérios avaliativos dos planejamentos propostos aos alunos ao iniciarem cada período.

- **SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE GOIÁS - FACULDADE ARAGUAIA – FARA**

A Sociedade de Educação e Cultura de Goiás surgiu em Goiânia, em 25 de agosto de 1994, com base em interesses comuns de quatro sócios em construir uma instituição educacional, sem fins lucrativos. Essa sociedade tem por finalidade todas as atividades relacionadas ao ensino de nível fundamental, médio e superior.

Em 15 de janeiro de 2000, uma sócia deixou a sociedade em favor de dois novos sócios que contribuíram para a elevação do capital social da empresa, ocorrendo nessa época também a mudança de endereço para a Rua 18 nº 106 – Setor Central, em Goiânia – Goiás. Com o novo quadro representativo, optou-se por uma nova denominação da instituição de ensino, que passou então a ser conhecida por Faculdade Araguaia.

Em 1999, a Sociedade de Educação e Cultura de Goiás firmou compromisso de abertura dos quatro primeiros cursos – Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda; Pedagogia, com habilitação em Administração Educacional; Ciências da Computação e Ciências Contábeis – em obediência às determinações do Departamento de Política do Ensino Superior, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, que em 2000, passou a realizar avaliação, *in loco*, das condições de funcionamento da Instituição e dos cursos.

A Faculdade Araguaia instalou-se em Goiânia, em momento oportuno para atender à demanda de profissionais em busca de qualificação. De um lado, o desenvolvimento do contexto social, cultural, político e econômico do estado de Goiás favorece a criação de um novo mercado de trabalho, que, apesar de instável e transitório, requer trabalhadores mais flexíveis e participativos, com novas habilidades e novas competências. Por outro lado, a implementação de reforma educacional e da nova LDB, Lei nº 9.394/96 permite a participação do capital produtivo nas tarefas educacionais, promovendo maior flexibilidade e liberdade para execução de propostas pedagógicas institucionais, o que propicia a abertura de novas instituições de ensino superior.

A Faculdade Araguaia tem por base filosófica oferecer ensino de qualidade consolidado na defesa do exercício de cidadania e direitos humanos plenos. Prioriza o

conhecimento e o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias aos exercício profissional e a inserção do educando no mercado de trabalho, para atuar de forma crítica e transformadora.

De acordo com o seu projeto pedagógico (Projeto. FARA, 1999, p. 8), o currículo é “visto como um conjunto de ações que organizam e integram as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão iniciadas na própria sala de aula e, estendendo-se pelo cotidiano da instituição e, na sua relação com a sala de aula”. Faz-se necessário ressaltar que esse projeto pedagógico se encontra em regime de (re)elaboração mediante orientação e avaliação do MEC.

O curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia propõe-se a formar profissionais para exercer o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Administração Educacional. A instituição procura desenvolver trabalhos pedagógicos voltados para a formação de competências com base nos estudos de Perrenoud e outros estudiosos que contribuem para a compreensão da abrangência de formação do perfil necessário ao profissional competente (Projeto. FARA, 1999).

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico (Projeto. FARA, 1999, p.10) fundamenta-se em quatro princípios:

Aprender a aprender a prática, aprendida não como prática cumpridora de uma exigência curricular, mas como prática produtiva, em coerência com a intencionalidade de quem vivencia experienciando suas significações;

Aprender a ser enquanto educador, com referencial teórico claro, objetivando ampliar as concepções e competências de compreensão de situações educativas complexas, para se relacionar de forma inteligente e criativa;

Aprender a se posicionar com autonomia: é a dimensão reflexiva sobre a própria relação com o saber, com as pessoas, com o seu local de trabalho que leva o educador a construir suas próprias estratégias de intervenção da realidade; e,

Aprender a viver juntos (conviver).

Esses princípios compõem os elementos teóricos presentes nas DCN (BRASIL. Parecer CNE nº 9/2001a) que dão suporte legal à formação de professores, definindo o conjunto de competências necessárias à atuação profissional. O conjunto de competências definem o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, neoliberal e capitalista. Esse projeto foi elaborado tendo como interesse atender aos princípios definidos na LDB, Lei nº 9.394/96, que serviram de orientação para a elaboração das DCN para o curso de Pedagogia, (licenciatura).

O crescimento da população, dentre outros fenômenos acentuados, na década de 1990, pelo êxodo rural, a desestruturação familiar e a urbanização desordenada acentuam a exclusão social e as crises nas relações sociais. À educação coube o papel de assumir a tarefa de minimizar, se não resolver estes problemas, e, para tanto, exigie-se a formação de

competências nos cursos de formação de professores, para que eles assegurem conhecimentos suficientes “para que possam compreender quem são seus alunos e identifiquem suas necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização” (BRASIL. Parecer CNE nº 9/2001, p. 45).

A Faculdade Araguaia propõe que as habilidades e competências sejam desenvolvidas durante a formação, articuladas com a pesquisa científica, buscando sintonizar o processo ensino-aprendizagem com os desafios da realidade circundante (Projeto. FARA, 1999, p. 15). Nesse processo, a política de pesquisa e prática pedagógica é acompanhada pela coordenação do curso de Pedagogia, durante os oito períodos necessários para a integralização da carga horária total do curso.

Conforme o educando vai se integrando às aulas teóricas, também participa de orientações recebidas na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, ministrada em oito períodos. Assim, a instituição inclui o educando no processo pedagógico, com prática vivenciada ou não, fazendo que tenha contato com sua principal área de trabalho, a escola, enfatizando a articulação teoria-prática profissional, nas séries iniciais do ensino fundamental:

A introdução à pesquisa: conhecimento e instrumentos e sua função na construção lógica do conhecimento, instrumentalização e construção da competência colocam o projeto do Curso numa dinâmica diferenciada ao pensar sobre a prática pedagógica, uma vez que compartilha desse ato pedagógico (Projeto. FARA, 1999, p. 16).

A Faculdade Araguaia (1999, p. 19) assevera que “na formação do educador estarão reveladas a identidade da Instituição”. Ao propor, no eixo epistemológico do currículo, sua intenção e seus compromissos, apresenta os eixos norteadores do projeto político-pedagógico, e os objetivos e horizontes éticos de sua ação pedagógica, que apontam indicações para a garantia do avanço da cidadania, do ensino e da aprendizagem. “Nesse sentido, o currículo é entendido, pela instituição, como algo abrangente, dinâmico e existencial, numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vivência do educando” (Projeto. FARA, 1999, p. 19).

A estrutura curricular da Faculdade Araguaia procura atender aos parâmetros das DCN, além de suscitar questionamentos pertinentes às exigências do mundo contemporâneo e à situação real de trabalho para a definição de um referencial de formação voltada para o desenvolvimento das competências humanas, das habilidades e das atitudes.

Torna-se importante fazer referência à proposta de habilitação em Licenciatura Plena, já que esta designação se refere à graduação do especialista. A Resolução CFE nº 2/69

determinava que “a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia”, da qual resultava o “grau de licenciado”. A última Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL. Resolução, 2006) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, ao referir-se à formação para a docência, estabelece que, de acordo com o art 10º da LDB, Lei nº9.394/96, as habilitações entrarão em regime de extinção, o ano de 2007 é o último prazo para as instituições adequarem seus projetos pedagógicos às exigências da referida resolução.

### **3.4. O PERFIL DO PEDAGOGO DELINEADO PELAS IES EM GOIÂNIA**

A preocupação com a identidade do pedagogo sugere rever a trajetória histórica do curso de Pedagogia. Inicialmente os cursos de Pedagogia tinham a dupla função de formar licenciados destinados à docência dos cursos normais e bacharéis para atuar como técnicos de educação – o profissional que atuaria na gestão e ou supervisão da unidade escolar ou, ainda, nos órgãos de planejamento educacional. Essa proposta foi muito criticada, a partir dos anos de 1980, e, por isso, esses cursos vêm sendo modificados, mas a formação do especialista em educação ainda é uma tendência presente nos cursos de Pedagogia.

Ocorre que a formação do especialista não é feita sem a formação para o magistério, o que levou os cursos de Pedagogia a incorporarem a formação para o magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial, na Educação de Adultos, entre outras. Tais mudanças ocorreram com a abertura de novos cursos ou da (re)estruturação dos já existentes. Das cinco IES pesquisadas, três (PADRÃO, ALFA, FARA) mantêm a formação do especialista, além de incluírem a formação para o magistério

É, ainda, possível verificar que as modificações, das últimas décadas, propostas para os cursos de Pedagogia – o fim da formação do pedagogo especialista com formação técnica, a idéia da docência como base da formação do profissional de educação e a formação do professor para os primeiros anos da educação básica na Pedagogia – vêm colaborando para a criação de uma nova identidade do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, do pedagogo.

Figura 4, permite uma leitura objetiva das habilitações oferecidas pelas IES em Goiânia e a respectiva carga horária de cada curso. Nesses moldes, pode-se observar as habilitações oferecidas pelas instituições, suas variabilidades tanto no tipo de apostilamento, quanto no quantitativo de carga horária em cada uma das habilitações.



Mediante o exposto na figura 4, é possível observar que as habilitações oferecidas pelas instituições estudadas, se encontram distribuídas nas seguintes modalidades: três IES oferecem habilitações em docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – UCG, UFG e ALFA. Duas Instituições de Ensino Superior propõem habilitação em gestão educacional – PADRÃO e FARA – e duas – PADRÃO e ALFA – que oferecem também a habilitação em administração educacional para a qual utilizam de matriz curricular diferenciada, ou seja, para cada habilitação oferecida existe uma matriz curricular.

**Quadro 4** – IES que Oferecem Cursos de Pedagogia em Goiânia, com Respectivas Habilitações e Carga Horária

IES	HABILITAÇÕES	CARGA HORÁRIA
Universidade Católica de Goiás – UCG	Docência	2.810
Universidade Federal de Goiás – UFG	Docência	3.120
Faculdade PADRÃO – Unidades I e II	Adm. Escolar	3.120
	Gestão Educacional	3.120
Faculdade Alves Faria - ALFA	Docência e Gestão Educacional	3.212
Faculdade Araguaia – FARA	Gestão Educacional	3.420
	Licenciatura Plena	3.422

Fonte: Dados colhidos em documentos das IES em 2006

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL. Resolução, 2006, p. 14) estabelecem uma carga horária mínima de 3.200 horas para o curso de Pedagogia com efetivo trabalho acadêmico, e obedece a seguinte distribuição:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas e bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Entende-se que a matriz curricular de um curso não se resume à proposta aparente de disciplinas, créditos e carga horária. Por isso, não se deve percebê-la como uma área meramente técnica relativa a procedimentos de métodos e avaliação de ensino, mas como um *documento de identidade* que, para se tornar significativo, utiliza meios e contextos vivos,

determinando as ações de professores e alunos que se *entrecruzam* no processo cultural, social e político da instituição de ensino.

Surge, assim, a necessidade de entender o currículo como o conjunto de todas as experiências, vivências e atividades de aprendizagem, incluindo-se as disciplinas dispostas na matriz curricular da instituição, que são capazes, se realizadas adequadamente por alunos e professores, de conseguir o resultado almejado pelas idéias, princípios e objetivos da instituição. Nesse sentido, Sacristán (2000b, p. 21) afirma que “uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém”.

O curso de Licenciatura em Pedagogia voltado para a formação do pedagogo que atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, tem a sua duração e carga horária definidas pelas DCN de maio de 2006 (BRASIL. Resolução, 2006).

Buscou-se observar como as IES distribuem, na matriz curricular, a carga horária do curso. A figura 5, apresenta essa disposição.

#### **Quadro 5** – Propostas de Distribuição da Carga Horária (CH) das IES

<b>CH</b> <b>IES</b>	<b>HABILITAÇÃO</b>	<b>CH TOTAL</b>	<b>ATIVIDADES FORMATIVAS</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	<b>ATIVIDADES TEÓRICO- PRÁTICAS</b>
UCG	Docência	2.810	2.190	420	200
UFG	Docência	3.120	2.520	400	200
PADRÃO	Administração Escolar	3.120	2.280	640	200
	Gestão Educacional	3.120	2.280	640	200
ALFA	Docência e Gestão Educacional	3.212	2.412	600	200
	Gestão Educacional	3.420	2.772	468	216
FARA	Licenciatura Plena	3.422	2.592	630	200

Fonte: Dados colhidos em documentos das IES em 2006.

A duração de um curso é o tempo necessário para a efetivação de seus componentes curriculares, que podem se realizar em anos letivos, e em dias de trabalho escolar efetivados. A carga horária constitui o número de atividades científico-acadêmica e se pode também pressupor uma “unidade de tempo útil relativa ao conjunto do curso em relação à exigência de efetivo trabalho acadêmico”, pela qual se integraliza a duração do curso (BRASIL. Parecer, nº 21/2001c, p. 2).

Entende-se assim, que para a concessão de um título ao licenciado pelo ensino superior, exigem-se garantias do cumprimento expresso pela legislação ou normatização para a instituição validar o diploma como título de valor e referência nacional. Da mesma forma, o

estudante deve comprovar sua matrícula e participação nas atividades científico-culturais para adquirir a licença e exercer sua função no sistema de ensino, respeitando as formas de ingresso exigida por cada instituição.

Concernente à duração e à carga horária do curso, a LDB, Lei de nº 9.394/96 estabelece as características para organização curricular do ensino superior, e mesmo que afirme a autonomia das instituições, não deixa de determinar disposições para a organização, a gestão e os parâmetros reguladores do ensino em todos os níveis. No caso do ensino superior, implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais, e no Título IV – Da Educação Superior – da LDB, Lei nº 9.394/96, confere-se nos parâmetros a definição do número de dias para o ano letivo, o qual deve ser de “no mínimo, 200 dias de trabalho acadêmico, excluído o tempo reservado aos exames finais” (BRASIL. LDB, 1996).

No tocante a carga horária, a UCG destaca-se dentre as outras IES, por apresentar um total de horas menor na carga horária e, aquém, do atual exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas em 15 de maio de 2006, mas de acordo com a Resolução CNE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL. Resolução, 2002) a carga horária dos cursos de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior poderia ser de no mínimo 2.800 horas. Outra diferença marcante é a duração do curso com sete períodos letivos para a graduação do pedagogo, nesse caso a UCG oferece no oitavo período o curso de especialização.

A Faculdade FARA é a instituição que propõe o maior quantitativo de carga horária e, mantém a duração do curso em oito períodos, nessas mesmas condições, oferece duas habilitações em matrizes curriculares diferenciadas.

A Faculdade ALFA tem em seu projeto curricular uma grande similaridade com o projeto curricular da UFG quando se trata do desenvolvimento teórico do projeto. As diferenças aparecem já na determinação da formação do pedagogo. A UFG, desde 1983, fez opção em seu projeto curricular com o ‘princípio da docência como base de identidade do profissional da educação’, deixando para trás as demais habilitações propostas pelo curso de Pedagogia – habilitação em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Nesse sentido, é que se percebe uma incoerência no projeto curricular da Faculdade ALFA pois, ao optar pelas habilitações de Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional desmerece os argumentos teóricos do projeto curricular.

A Faculdade FARA tem sua proposta curricular voltada para o modelo capitalista neoliberal. Diferencia-se da Faculdade PADRÃO quanto às questões do perfil, quando esta direciona a formação do professor para as concepções da competência e da eficácia. A

Faculdade FARA fundamenta sua proposta nas concepções do aprender a aprender a prática..., aprender a ser enquanto educador..., aprender a se posicionar com autonomia..., e aprender a viver juntos (conviver) (Projeto. FARA, 1999, p. 10).

Em seguida, observa-se a Faculdade ALFA com um total de carga horária superior às demais (UFG e PADRÃO). A UFG e a Faculdade PADRÃO propõem os mesmos quantitativos de carga horária e duração do curso de oito períodos. A carga horária das atividades consideradas práticas formativas, mantém um padrão de variação aceitável, de 9 a 11%, entre as IES pesquisadas. Para essa área de conhecimento, a distribuição da carga horária aproximou na organização total de horas de cada IES.

No quesito de organização do curso, quanto à sua duração e distribuição da carga horária, a autonomia das instituições pesquisadas foi mantida, pois existe entre elas uma pequena variação no total integralizador da carga horária. Há que considerar, também, a originalidade do projeto político pedagógico de cada IES, no qual cada uma delas manifestou suas idéias e princípios, o eixo epistemológico, o perfil, os objetivos e as formas que pretendem avaliar o docente.

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostram que a possibilidade de conhecer o perfil do pedagogo formado nas IES em Goiânia é facultada pelo estudo do currículo.

Ao considerar os dados obtidos empiricamente, observou-se que as instituições em estudo tiveram seus Projeto Pedagógico estruturado com base nas orientações prescritas no Parecer CNE nº 9/2001 (BRASIL. Parecer, 2001) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse documento foi apresentado para apreciação dos conselheiros do CNE como resultado de vários estudos e discussões sobre formação de professores, ocorridas desde 1996 quando foi homologada a LDB, Lei nº 9.394/1996. Nesse caso, combinaram-se os interesses das instituições aos interesses propostos no Parecer CNE nº 9/2001(BRASIL. Parecer, 2001). Apesar de homologado e publicado no Diário Oficial da União do dia 18 de janeiro de 2002, o Projeto de Resolução ainda continuava em discussão no CNE, pois não havia sido aprovado na íntegra pelos membros do conselho.

Por outro lado, a ANFOPE já havia apresentado sua posição sobre as Diretrizes Curriculares para Formação de Profissionais da Educação aprovada em Plenária Final do IX Encontro Nacional, realizado em Campinas – SP, de 3 a 06 de agosto de 1997. A ANFOPE (1998, p. 1) definiu, o perfil do profissional da educação nos seguintes termos:

1. O Profissional da Educação, nos termos da LDB 9.394/1996, é todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades.

2. A formação do Profissional da Educação far-se-á em cursos próprios de Ensino Superior, excetuando-se o previsto no Art. 62 da LDB.

Buscou-se na figura 6 demonstrar a proposta que as IES pesquisadas expressam sobre o perfil do pedagogo em formação. Em meio a essa exposição, é possível inferir que existem duas concepções sobre formação de professores nas propostas curriculares das IES em Goiânia.

As instituições de ensino superior viram-se, diante de duas propostas para formação de professores. Caberia à instituição usar sua autonomia e fazer a opção pela proposta que melhor adequasse aos seus interesses, tendo em vista que de alguma forma estariam garantindo uma formação legalizada aos seus educandos, o que pôde ser observado nos Projetos Pedagógicos das Instituições, nas matrizes curriculares e nas ementas.

Assim, foi possível perceber que a UCG e a UFG têm seus Projetos Político Pedagógicos e suas matrizes curriculares elaboradas conforme os princípios propostos pela ANFOPE, sem desmerecer a legislação federal que sustenta as políticas educacionais – LDB e o Parecer CNE nº 9/2001. As duas IES declaram essa opção em seus Projetos.

Nessa ótica, destaca-se o texto que justifica a opção do colegiado do EDU/UCG, para direcionar as ações futuras naquele momento (Projeto. UCG, 2005, p. 16);

[...] resultou a proposta de reformulação do atual currículo, visando a atender às exigências legais e institucionais sem o abandono dos princípios que vêm orientando o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia na UCG. Definidos pela reformulação curricular realizada pelo EDU em 1984 e reafirmados pela sua Congregação nas discussões que vem promovendo desde 2001 sobre as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, tais princípios foram mantidos porque expressam a posição político-pedagógica do EDU/UCG e são consoantes com as posições assumidas pelas entidades de classe representativas dos docentes universitários – ANPED, ANFOPE, ANDES, FORUNDIR.

Para a UFG, o trabalho de mobilização dos educadores, realizado em abril de 1980 pela ANFOPE, foi decisivo para implantar e aprofundar estudos para mudanças na estrutura curricular para formação de professores, assim justifica em seu Projeto Político Pedagógico (Projeto. UFG, 2003, p.7);

[...] a partir de 1980, e a discussão promovida pela Pró-Reitoria de Graduação/UFG, em 1982 e 1983, sobre os regimes acadêmicos e o sentido dos cursos de graduação foram importantes na definição das opções, caminhos e compromissos assumidos pela FE na formação do educador. Como instituição pioneira na suspensão da oferta das habilitações de Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, tradicionais na formação do pedagogo, a Faculdade de Educação /UFG, no segundo semestre de 1983, optou pela docência como identidade do curso de Pedagogia.

Surgiu assim o atual currículo, implantado em 1984, para formar o pedagogo como professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau, mantendo a habilitação do magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.

Quanto às instituições ALFA, PADRÃO e ARAGUAIA, percebe-se que, na elaboração de seus Projetos Político Pedagógicos, organizaram suas propostas curriculares com vistas a LDB, nº 9.394/1996 (BRASIL. LDB, 1996) e o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL. Parecer, 2001). Seus projetos tiveram uma preocupação com a concepção de formação de profissionais competentes e crítico-reflexivos, preparados para competir no mercado de trabalho, deu-se ênfase às competências, em obediência às propostas do Parecer CNE nº 9/2001 (BRASIL. Parecer, 2001, p. 29) ao registrar que

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica... A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores... Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

Pode-se inferir que a concepção de competência expressa no Parecer CNE nº 9/2001 compõe o eixo epistemológico dos projetos das instituições ALFA, PADRÃO e ARAGUAIA. Essa afirmação baseia-se na análise dos Projetos Pedagógicos das IES, nos quais se observou que as matrizes curriculares e as ementas foram organizadas em cumprimento à concepção de competência, perfilando, assim, a unidade no trabalho da instituição. As propostas de formação de professores delineada pelos relatores do Parecer CNE nº 9 (BRASIL. Parecer, 2001, p. 33) acentuam “a perspectiva de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais”. Para cumprir esses objetivos, uma listagem de competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica expõe os interesses que as DCN pretende. Conforme é explícito no Parecer CNE nº 9 (BRASIL. Parecer, 2001, p. 41 - 44);

Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; [...] competências referentes à compreensão do papel social da escola; [...] competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; [...] competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; [...] competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; [...] competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

**Quadro 6 – O perfil do Pedagogo nas Propostas Curriculares das IES que Oferecem o Curso e Pedagogia em Goiânia.**

IES	ANO DE CRIAÇÃO E REFORMULAÇÃO	HABILITAÇÕES	PERFIL DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO NAS IES EM GOIÂNIA
UCG	1952 2005	Docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Evidencie não apenas pensamento o analítico e abstrato; a flexibilidade de raciocínio para entender, administrar e projetar situações novas, mas, também e sobretudo, o domínio da linguagem; a visão de globalidade; a atitude pluralista; a visão prospectiva, a capacidade de iniciativa, a habilidade para o exercício de liderança; a compreensão crítica e análise de idéias, bem como os valores do passado e do presente. Em outras palavras, hábitos de convivência com o mundo em seu dinamismo (Projeto. UCG, 2005, p. 23).
UFG	1960 2003	Docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Formar professores que compreendam as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (Projeto. UFG, 2003, p. 14).
PADRÃO	1998 2000	Habilitação em Gestão Educacional e Administração Escolar	O pedagogo estará habilitado a desempenhar funções de docência, organização e gestão de sistemas educacionais, redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas educacionais, projetos e quaisquer outras situações em que se realizam atividades de ensino e aprendizagem (Projeto. PADRÃO, 2005, p. 42)
ALFA	2000 2001	Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Gestor Educacional	Formar o docente-gestor que compreenda as complexas relações entre a educação e a sociedade, pense e realize a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (Projeto. ALFA, 2004, 14).
FARA	2000 2001	Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e na Administração Educacional	Capacidade de análise crítica dos aspectos culturais, políticos e econômicos da sociedade em que atua, e da sua prática profissional; Competência em compreender a variedade e a mutabilidade das demandas sociais e as manifestações do aprendizado e do mercado, bem como pela capacidade de adequação à complexidade e dinâmica do mundo contemporâneo; Conhecimento dos princípios teóricos e pela compreensão de sua aplicabilidade no exercício da profissão; Interesse em pesquisa e pela capacidade de sua utilização na tomada de decisão, ao definir objetivos, estratégias de ação em projetos e processos pedagógicos e educacionais; Domínio da língua portuguesa e da redação de textos profissionais; Capacitação técnica exigida ao exercício profissional inovador e para o trabalho em equipe; Capacidade de utilização diferenciada do aprendizado tradicional como suporte para o conhecimento e a utilização de novas tecnologias, bem como do mercado virtual em franca expansão; Por uma atuação profissional ética, crítica, criativa e responsável na resolução de problemas; Pelo preparo intelectual para realizar cursos de pós-graduação, caso o deseje (Projeto. FARA, 1999, p. 12-13).

Fonte: Dados colhidos em documentos das IES, em 2006.

O Projeto Pedagógico, conforme instituído pelas políticas educacionais, estabelece um novo rumo para as escolas, que passam a ter autonomia para planejar sua prática curricular, deixando aos professores o controle das atividades pedagógicas em sala de aula. No entanto,

todas essas ações designadas como autonomia já são, antes de chegarem às escolas e universidades, pré-estabelecidas, e suas regulações afetam a todos os envolvidos no sistema de ensino. Na figura 6, pode-se perceber o nível de autonomia, a partir do processo em que cada IES propõe o perfil de pedagogo que pretende formar.

Essa observação torna-se pertinente, quando se percebe um movimento de todas as instituições em acompanhar o desfecho das discussões sobre as definições sobre as DCN. O corpo administrativo das instituições também busca organizar-se para adequarem os Projetos Político Pedagógicos às novas exigências, reformulando-os. Então, surgem as questões: Que autonomia as políticas educacionais, propõem às instituições de ensino – infantil, fundamental, médio e superior? Se a cada reforma, há também uma reformulação de interesses, a que essas atendem, o dos sistemas de ensino ou daqueles que controlam e determinam o funcionamento geral aos quais outros se submetem?

A idéia essencial é que, com a homologação final das DCN, Resolução CNE nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL. Resolução, 2006) para o curso de Pedagogia, venha acontecer nova reestruturação curricular nas instituições que oferecem o curso de Pedagogia em Goiânia. Essa preocupação ocorre, com a intenção de atender às exigências propostas nesse documento, já que essa Resolução traz mudanças significativas em relação ao Parecer anterior (BRASIL. Parecer CNE nº 9/2001), dentre elas, a determinação do Curso de Pedagogia como *locus* de formação de professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O termo competência praticamente deixa de existir no novo texto. Esses fatores tornam-se fundamentais para a formação do pedagogo.

Então, nesse cenário, foi possível entender que a UCG e a UFG têm a preocupação de estabelecer uma relação de complementaridade entre o ensino, pesquisa e extensão, ocorre quando se afirmam a busca dessa integração no projeto curricular, enfatizando que a pesquisa deve ser vista não só pela participação de alunos em projetos de professores, mas principalmente pelo vínculo que se deve criar entre o ensino e a pesquisa. No que diz respeito a formação do perfil do pedagogo, as duas instituições ressaltam que este deve ser autônomo, crítico e criativo sendo que ao término do curso esse profissional deverá ser capaz de atuar nas diversas atividades da escola, para isso deve estar apto a planejar, coordenar e executar essas atividades, já que tem na base de sua formação a docência. Com relação a teoria e a prática, tanto a UCG quanto a UFG afirmam em sua proposta curricular o princípio básico de trabalhar a relação teoria e prática. É bem verdade que se encontra na relação entre esses dois seguimentos – teoria e prática – que será delineado o perfil do pedagogo, sendo aquele profissional que cria e recria, pensa e repensa continuamente a sua prática. Há que registrar



que, os perfis propostos pela UCG e pela UFG aproximam mas, se diferenciam quanto aos princípios, objetivos e concepção.

Nesse sentido, foi possível perceber que um dos requisitos que mais aproximam as instituições PADRÃO, ALFA e FARA na questão de formação do perfil do pedagogo, é a concepção de formação do profissional voltada para os princípios empresarial capitalista. Estes princípios expressam, segundo Antunes (2001, p. 52) um

- [...] padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços
- Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, [...]
- Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado’ (grifos do autor).

Da mesma forma, esses princípios são norteados pelas concepções da competência e da eficácia, do aprender a aprender, do professor reflexivo que finalizará na formação do perfil do pedagogo, enquanto interesse do projeto curricular das IES.

Torna-se fundamental observar o cenário que serviu de pano de fundo à elaboração do Projeto Pedagógico da IES estudadas, esse retrata o interesse político, social e cultural que permeia a política educacional. Sacristán (2000b, p. 126) delineaia essas intenções em seus estudos ao mostra que

Não se entenderia a concepção alguma do currículo sem apelar para os contextos nos quais se elabora. As diferentes concepções e perspectivas são fruto das opções que se tomam no momento de dizer ao que nos referimos com esse conceito; por isso, não existe uma única concepção.

Assim, é possível dizer que a política educacional concede às instituições a autonomia para a elaboração de seu projeto curricular, essa responsabilidade deve ser acolhida como um elemento técnico do ensino-aprendizagem, também como conteúdo político e que deve ser uma ação consciente do seu significado. Pois, se não se define os princípios, os objetivos e as ações conscientemente, acaba seguindo os princípios dominantes, que se tornam senso comum na prática docente.

É preciso, portanto, que as Instituições de Ensino Superior assumam o processo produtor de conhecimento científico, constitua em resistência á instrumentalização, objetivando a defesa a transformação da educação em suas dimensões técnico-científicas e políticas, objetive a formação de profissional com perfil crítico e criativo, produtor de conhecimento, capaz de fazer ensino e pesquisa, que seja plural, competente, atualizado e principalmente autônomo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O perfil do pedagogo em formação é o objeto desse estudo. Seu objetivo foi compreender como os currículos dos cursos de Pedagogia em Goiânia constituíam esse perfil mediante suas propostas curriculares. Entende-se que o delineamento desse perfil faz parte de um processo bastante complexo, de natureza histórica e cultural, que se verifica mediante influências externas – políticas governamentais, movimentos sociais, associações de profissionais da educação de professores e especialistas, lideranças intelectuais e outros – e internas – estrutura da instituição, professores e alunos.

Para a realização desse estudo, viu-se a necessidade de retomar as dificuldades vividas pelos cursos de Pedagogia ao longo de sua história, mediante a discussão de sua identidade, suas funções e as implicações políticas que determinaram tais funções – professor x especialista, bacharelado x licenciatura, generalista x especialista, técnico em educação x professor. Os embates político-sociais sobre a identidade do pedagogo discutidos nos dois primeiros capítulos desse estudo tiveram a preocupação de referendar sobre as ambigüidades e indefinições a respeito das políticas educacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação do pedagogo.

O período de 1998 a 2000 demarca o início do processo de expansão de Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Pedagogia em Goiânia, conforme foi discutido no terceiro capítulo, que teve a intenção retratar o perfil do pedagogo em formação proposto e gerenciado pelos projetos curricular das instituições. A partir de 1998 os cursos de Pedagogia das Faculdades PADRÃO – PADRÃO; Faculdade Alfredo Nasser – ALFA e Faculdade Araguaia – FARA são exemplos do quadro expansionista verificado nessa capital. .

A nova legislação – LDB, Lei nº 9.394/96 e as discussões a respeito da formação de professores, especificamente do pedagogo, no âmbito do MEC/CNE, resultaram na elaboração de pareceres e resoluções referentes à estruturação do ensino superior e definições de diretrizes gerais para nortear a elaboração de projetos curriculares pedagógicos dos cursos e das instituições de formação e, em especial, que formam o pedagogo.

Tais documentos orientaram de certa maneira a proposição de um novo perfil do pedagogo a ser formado. As orientações prescrevem, entre outros aspectos, a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a simetria invertida, ou seja, deveria existir uma coerência entre a formação oferecida pelos cursos e o que se espera do professor; a ênfase na aprendizagem no processo de construção do conhecimento; a pesquisa como foco

no processo de ensino-aprendizagem; a obrigatoriedade do projeto pedagógico de cada curso; a avaliação integrada ao processo de formação; e os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências.

Sob essa influência, as faculdades PADRÃO, ALFA e FARA apresentam propostas de formação com base nas exigências do Parecer do CNE/CP nº 9/200, que se apóia na flexibilidade curricular e na interdisciplinaridade e institui a obrigatoriedade de existir no currículo o mínimo de 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado ao longo do curso e não mais ao final, como vinha sendo realizado. Com isso, as diretrizes recomendam o aproveitamento de formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional. Dessa forma, mostra como o novo perfil do pedagogo exige mais que o domínio de conteúdo ao alegar que para o exercício da docência, deve-se considerar outros conhecimentos, outras habilidades e competências, além da compreensão de diferentes dimensões da profissão estendidas à outros contextos que não sejam somente à sala de aula. Nesse sentido, as disciplinas que compõem a matriz curricular têm grande importância no setor educacional, por isso não devem ser discriminadas nem minimizadas.

Estão presentes nos cursos de Pedagogia de Goiânia dois modelos de formação de professores. A UCG e a UFG afirmam pretender formar o pedagogo como um sujeito social, autônomo, crítico e criativos, que consigam estabelecer uma relação teoria e prática num processo de reflexão, análise e síntese. Para isso, propõem um trabalho integrado entre ensino, pesquisa e extensão.

A Faculdade PADRÃO (2005, p. 41) ressalta que “a competitividade exige medidas de racionalização e eficácia. Nesse sentido, a competência de um(a) pedagogo(a) está condicionada à definição de um perfil profissional que atenda ao desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais, fortemente vinculadas às aptidões e habilidades”. Com essa compreensão, entende-se uma forte preocupação da instituição com os princípios que orientam as relações capitalistas na sociedade, e sua identificação com as políticas educacionais neoliberais.

As DCN (2001) indicam uma forma de enfrentamento da crise do capital, expressa no modelo de acumulação produtiva e que tem sua culminância na redução do papel do Estado em relação às políticas públicas e na forma particular de compreender a educação. Nessa ótica, a educação passa a ser concebida pelos princípios empresarial capitalista, que confere-lhe grande responsabilidade por meio de dispositivos legais que expressam as orientações de organismos internacionais. Dentre eles, a priorização da prática em detrimento da teoria – a CH de prática de ensino da Faculdade PADRÃO é igual a 640 –, a minimização do processo

formativo com cursos acelerados, a valorização de formação e de experiências anteriores e o deslocamento do eixo do ensino para a aprendizagem.

O art. 10 das DCN de maio de 2006 (BRASIL. Resolução, 2006,) reza que “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. Isso significa que as IES que têm em seu projeto curricular a oferta de habilitações – PADRÃO, ALFA e FARA – deverão, em função disso, provavelmente, rever os projetos para o próximo ano de 2007, e que deverá ser substituído por Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Os aspectos estudados envolvem mudanças na forma de conceber a formação docente. Mudanças estas que dizem respeito às universidades brasileiras e demais instituições formadoras de professores em defesa da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, em defesa da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental como dever do Estado e tarefa da universidade.

O desafio que se impõe a todos representa mais do que simplesmente uma tarefa formal associada a uma reforma curricular, mas um momento de reflexão e motivação para a necessidade de revisar a estrutura e os currículos dos cursos em seu sentido mais amplo, que sejam elaborados na coletividade e levem em conta a história e as particularidades de cada instituição como um todo.

Nesse sentido, a presente dissertação procurou repensar a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia em Goiânia que, em um momento de expansão, mostraram seus interesses pela educação. Espera-se que essa educação possa contribuir verdadeiramente como um espaço de formação de pedagogos que não sejam apenas técnicos, mas também criadores e construtores de uma nova sociedade, e que essa construção seja permanente e coletiva.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro M. de. Modernidade e pioneirismo: a história do curso de Pedagogia na UCG (1949-1969). In: **Estudos**; Revista da Universidade Católica de Goiás Goiânia: UCG, v. 31, out. Especial, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 4. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

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

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, Wilson Rocha. **Estudos de Goiás**. Goiânia: Vieira, 2005.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 65 (150), p. 407-425, maio/agosto, 1984.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. **Notas sobre o currículo na formação do professor**: teoria e prática. Palestra proferida na Reunião Técnica sobre CEFAM. Belo Horizonte, 1992.

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

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: dilemas e perspectivas. Contradições e ambigüidades no curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário. In: CHAVES, Sandramara Matias; TIBALLI, Elianda A. F. (Orgs.) **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – VII ENDIPE**. Goiânia, 1994. p. 324-364.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

\_\_\_\_\_. Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2001 n° 16, p. 118-124.

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

\_\_\_\_\_. (Org.) **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975

Carta de Goiânia. **IV Conferência Brasileira de Educação - CBE**. Goiânia, 2 a 5 de setembro de 1986.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A formação da educação em questão. Pensando e fazendo um novo curso de Pedagogia: a experiência da Universidade Federal de Goiás. **Revista Educação**. AEC. Brasília, 58: 36-59, out./dez, 1985.

COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, M. Aparecida A.; GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade CEDES nº 69. Campinas: Cedes, 1999.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2001.

DIAS DE CARVALHO, Adalberto. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Afrontamento, 1988.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes. CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Universidade pública**: políticas e identidade institucional. Campinas: Autores Associados. Goiânia: UFG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas de educação superior e pesquisa nas IES do Centro-Oeste**: limites e perspectivas. Texto apresentado no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – EPECO. Goiânia, junho de 2004.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, nº 70, 2000. p. 63-79.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma P. de Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-26.

ESTRELA, Albano C. Pedagogia ou Ciência da Educação? In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Ano XVI, 1981.

FALEIROS, Marlene Lobo. O desafio da gestão pedagógica. In: **Revista do 1º Curso de Capacitação para Candidatos a Gestores Educacionais**. Secretaria da Educação do Estado de Goiás – SEE, 1999.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar**: relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação e ordem classista. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOIAS.SUPEM/Departamento de Estudos Pedagógicos/ Divisão de Currículo. **Escola de Magistério em Goiás**: Avaliação e perspectiva – Relatório de Pesquisa. Goiânia: SEC, 1994/95.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação de professores na Universidade Federal de Goiás. s/d.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. Documentos. A Faculdade de Educação da UFG diante da dimensão pedagógica das licenciaturas. In: **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação. Goiânia: UFG, 1975 – v. 28, n. 2, jul./dez., 2003. p. 251-259.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **As Diretrizes curriculares da pedagogia:** campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. s./d. p. 1 – 16.

\_\_\_\_\_. **As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária:** das políticas educativas para as políticas da educação. Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste – EPECO, junho de 2004 (CD-Rom).

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. São Paulo, 20 de setembro de 2005. Disponível em: <[http://www.fe.usp.br/manifestocne/manf\\_cnel.asp](http://www.fe.usp.br/manifestocne/manf_cnel.asp)> Acesso em 13/10/2005.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Teses sobre Feurbach. São Paulo: Centauro, 1984.

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. Histórico da criação da Universidade Católica de Goiás. In: **Estudos:** Revista da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, v. 31, p. 9 – 24, outubro/2004. Especial UCG 45 anos.

MOREIRA, Antônio Flávio B.. (org.) **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (OrgS.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio B.. **Currículos e programas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; MACEDO, Elizabeth Fernandes. Currículo, políticas educacionais e globalização. In: **Aula Inaugural do Mestrado em Educação da UCG** proferida em 30/03/1999.

NONATO, Antônia Ferreira; SILVA, Eleuza de Melo. Movimento de educadores e o curso de Pedagogia: a identidade em questão. In BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p. 53-73.

NÓVOA, Antônio. (Org.) O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930 / 1973). 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PÉREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.



PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau:** propondo formação de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Ivany. A lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000<sub>a</sub>.

\_\_\_\_\_. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000<sub>b</sub>.

SAVIANI, Demerval. **O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira.** In: Revista da Ande. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas.. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAIS, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Terezinha M. N.. **A construção do currículo na sala de aula:** o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Colemar Natal e. **Realizações e projetos de Colemar Natal e Silva no campo da cultura em Goiás.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TOSCHI, Mirza Seabra. A nova LDB. In: **LDB comentada** – Janeiro de 1997. Adufg: UFG, 1997.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 61 – 88, maio/ago. 2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985 – 1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

## • DOCUMENTOS

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Documento final do I Encontro Nacional. 1983.

\_\_\_\_\_. ANFOPE. Documento final do VII Encontro Nacional 1994.

\_\_\_\_\_. ANFOPE. Documento final do IX Encontro Nacional 1998.

\_\_\_\_\_. ANFOPE. Documento final do X Encontro Nacional 2000

\_\_\_\_\_. Documento enviado ao CNE. **Posição da ANFOPE na definição das diretrizes para o curso de pedagogia**. Curitiba, set., 2004.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer nº 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, p. 101-107, 1969.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior - SESu. Edital nº 4, 1997.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Parecer nº 9/2001. Brasília, 8/5/2001. Disponível em: < <http://mec.gov.com.br> >. Acesso em: 10/05/2001.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer nº 27/2001.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 21/2001**, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer nº 28/2001.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 9/04/2002.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a **Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, 9/04/2002.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Parecer nº 5/2005. Brasília, 13/12/2005.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 16/05/2006. Disponível em: < <http://mec.gov.com.br> >. Acesso em: 17/05/2006.

Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. PNG, ForGRAD, 1999. Texto aprovado pela diretoria executiva do ForGRAD em 12/09/2000.

Decreto 3.276. de 6/12/1999 – **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, e dá outras providências**.

Decreto 3.554/2000 – **Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999**, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

Plano Nacional de Educação - **PNE**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação. **Licenciatura Plena Parcelada – UEG**. Goiânia, 2001.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Sociedade de Educação e Cultura de Goiás – **Faculdade Araguaia – FARA**. Goiânia, 2001.

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia. **Ministério da Educação. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação**. Goiânia, dezembro de 2003.

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. **Faculdade PADRÃO**. Goiânia, 2005.

Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Centro Educacional Alves Faria. **Faculdades Alves Faria – ALFA**. Goiânia, março de 2004.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Departamento de Educação. **Universidade Católica de Goiás. EDU/UCG**: Goiânia, mar., 2005.

Universidade Estadual de Goiás – UEG. Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação. Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada da UEG. Disponível em: <<http://www.ueg.br> – 1pphtm> . Acesso em 03 de maio de 2006.

## **ANEXOS**

ANEXO 1

Universidade Católica de Goiás – UCG

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – 2004/1

Resoluções 1 e 2 de 2002, do CNE, e Deliberação 052/87 CEPE.

Habilitação: Docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fund.

P E R	Códigos	DISCIPLINAS	CRÉDITOS			REQUISITO	Pré	Co
			TEO. PRÁTI	LA	To TAL			
			Prél	prát				
1º	HGS1200	Sociedade Cultura e Educação	03	01		04		
	LET 4101	Língua Portuguesa I	03	01		04		
	EDU2013	História da Educação I	05	01		06		
	EDU1010	Infância, adolescência, sociedade e cultura	03	01		04		
	EDU1020	Arte-Educação	04	02		06		
		<b>N. de Créditos</b>		<b>06</b>		<b>24</b>		
2º	FIT 1310	Filosofia	03	01		04		
	EDU1220	Teorias da Educação	03	01		04		
	EDU1002	História da Educação II	03	01		04	EDU2013	
	EDU1130	Pensamento Científico	03	01		04		
	EDU1001	Sociologia da Educação I	03	01		04		
	EDU1120	Didática Fundamental	03	01		04		
		<b>N. de Créditos</b>		<b>06</b>		<b>24</b>		
3º	EDU1101	Psicologia da Educação I	05	01		06		
	MAF1620	Educação, Comunicação e Mídia	02		02	04		
	EDU1110	Pesquisa Educacional	03	01		04		
	EDU1122	Sociologia da Educação II	04			04		
	EDU1401	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I	03	01		04		
		<b>N. de Créditos</b>		<b>03</b>		<b>22</b>		
4º	FIT 1720	Teologia e Formação de Professores	03	01		04		
	EDU1030	Políticas Educacionais	03	01		04		
	EDU1022	Psicologia da Educação II	05	01		06		
	EDU1040	Currículo: Políticas e Práticas	03	01		04		
	EDU1402	Aquisição e Desenv. da Linguagem II	04			04		
	EDU1501	Estágio Supervisionado I	02	04		06		
		<b>N. de Créditos</b>		<b>08</b>		<b>28</b>		
5º	EDU1140	Gestão e Organização do Trab. Pedagógico	03	01		04		
	EDU1500	Fund. Teó. E Met. do Ens. de Matemática	05	01		06		
	EDU1410	Fund. Teó. e Met. do Ens. de Ciências Natur	05	01		06		
	EDU1403	Aquisição e Desenv. Da Linguagem III	03	01		04		
	EDU1502	Estágio Supervisionado II	02	04		06		
		<b>N. de Créditos</b>		<b>08</b>		<b>26</b>		
6º	EDU1510	Fund, Teó. e Met. do Ens. da Líng. Portug.	05	01		06		
	EDU1610	Fund, Teó. e Met. do Ens. de Geog. e Hist.	05	01		06		
	EDU1530	Educação de Jovens e Adultos – EJA	03	01		04		
	EDU1503	Estágio Supervisionado III	02	06		08		
		<b>N. de Créditos</b>		<b>09</b>		<b>24</b>		
7º	EDU2020	Filosofia da Educação	06			06		
	EDU1350	Monografia	08			08		
	EDU1540	Educação e Trabalho	03	01		04		
	EDU1504	Estágio Supervisionado IV	02	06		08		
		<b>N. de Créditos</b>		<b>07</b>		<b>26</b>		
1º ao 7º Períodos – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais								
Integralização Curricular: 174 Créditos – 2.610 horas								

**ANEXO 2**

Universidade Federal de Goiás – UFG

Curso de Pedagogia

Habilitação: Docência na Ed. Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

<b>1º SEMESTRE</b>	<b>CH</b>	<b>2º SEMESTRE</b>	<b>CH</b>
História da Educação I	72 h	História da Educação II	72 h
Sociologia da Educação I	72 h	Sociologia da Educação II	72 h
Arte e Educação I	72 h	Arte e Educação II	72 h
Sociedade, Cultura e Infância	72 h	Psicologia da Educação II	72 h
Psicologia da Educação I	72 h	Núcleo Livre	64 h
<b>TOTAL</b>	<b>360 h</b>	<b>TOTAL</b>	<b>352 h</b>
<b>3º SEMESTRE</b>	<b>CH</b>	<b>4º SEMESTRE</b>	<b>CH</b>
Fund. E Metod. de Mat. anos iniciais do Ens. Fund. I	72 h	Fund. E Met. de Mat. anos iniciais do Ens. Fund. II	72 h
Didática e Formação de Professores	72 h	Fund. E Met. de Mat. de Ciên. Nat. nos anos Iniciais do Ens. Fund. I	72 h
Alfabetização e Letramento	72 h	Fund. E Met. de Mat. de Líng. Port nos anos Iniciais do Ens. Fund. I	72 h
Núcleo Livre	64	Núcleo Livre	64 h
<b>TOTAL</b>	<b>352 h</b>	<b>TOTAL</b>	<b>352 h</b>
<b>5º SEMESTRE</b>	<b>CH</b>	<b>6º SEMESTRE</b>	<b>CH</b>
Política Educ.io da Educ. Básica	72 h	Cultura, Currículo e Avaliação	72 h
Estagio em Educ, Inf. E Anos In., do Ens. Fund. I	72 h+28 h	Estagio em Educ, Inf. E Anos In. do Ens. Fund. II	72 h + 28
Fund. e Met. de Líng. Port nos anos Iniciais do Ens. Fund. II	72 h	Filosofia em Educação I	72 h
Fund. E Met. de Mat. de Ciên. Nat. nos anos Iniciais do Ens. Fund. II	72 h	Núcleo Livre	64 h
Núcleo Livre	64 h	Núcleo Livre	64 h
<b>TOTAL</b>	<b>380 h</b>	<b>TOTAL</b>	<b>372 h</b>
<b>7º SEMESTRE</b>	<b>CH</b>	<b>8º SEMESTRE</b>	<b>CH</b>
Filosofia da Educação II	72 h	Educação, Comunicação e Mídias	72 h
Estagio em Educ, Inf. E Anos In., do Ens. Fund. III	72 h	Estagio em Educ, Inf. E Anos In., do Ens. Fund. IV	72 h + 28
Gestão e Org. do Trab. Pedagógico	72 h	Trabalho de Conclusão de Curso II	72 h
Trabalho de Conclusão de Curso I	72 h	Núcleo Livre	64 h
Núcleo Livre	64 h	Núcleo Livre	64 h
<b>TOTAL</b>	<b>380 h</b>	<b>TOTAL</b>	<b>372 h</b>
Total Parcial 2.920 h			
<b>ATIVIDADE COMPLEMENTAR / ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS</b>			<b>200 h</b>
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>3.120 h</b>

**ANEXO 3**

Faculdade Alves Faria – ALFA

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

Habilitação: Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional

<b>1º PERÍODO</b>	<b>CH</b>	<b>2º PERÍODO</b>	<b>CH</b>
Pesquisa e Práticas Pedagógicas I		Pesquisa e Prática Pedagógicas II	
Língua Portuguesa	36	Psicologia da Educação II	36
Psicologia da Educação I	72	Sociologia da Educação II	72
Sociologia da Educação I	72	História da Educação II	72
História da Educação I	72	Fundamentos da Alfabetização	72
Organização do Trabalho Pedagógico	72	Metodologia do Ens. de Matemática	72
Informática Aplicada à Educação	36		72
	36		
	<b>396</b>		<b>396</b>
<b>3º PERÍODO</b>	<b>CH</b>	<b>4º PERÍODO</b>	<b>CH</b>
Pesquisa e Práticas Pedagógicas III	<b>36</b>	Pesquisa e Prática Pedagógicas IV	<b>72</b>
Didática I	<b>72</b>	Antropologia da Educação	<b>36</b>
Met. do Ens. de Língua Portuguesa	<b>72</b>	Met. do Ens. de Hist. e Geografia	<b>72</b>
Filosofia da Educação I	<b>72</b>	Didática II	<b>36</b>
Pesquisa em Educ.: Mét. e Técnicas	<b>72</b>	Planejamento do Ens. em Inst. Escol.	<b>72</b>
Met. do Ens. de Ciências	<b>72</b>	Filosofia da Educação II	<b>72</b>
		Optativa I	<b>36</b>
	<b>396</b>		<b>396</b>
<b>5º PERÍODO</b>	<b>CH</b>	<b>6º Período</b>	<b>CH</b>
Estágio Superv. nos Anos Iniciais	<b>150</b>	Estágio Supervisionado	<b>150</b>
Optativa II	<b>36</b>	Trab. de Conclusão de Curso – TCCI	<b>36</b>
Educação e as Tec. da Inf. e Comunic.	<b>72</b>	Optativa III	<b>36</b>
Fund. da Educ. de Pes. com Nec. Esp.	<b>36</b>	Met. do Ens. de Arte e Movimento	<b>72</b>
Gestão e Planejamento Educacional	<b>72</b>	Políticas Públicas e Org. da Ed. Esc.	<b>72</b>
	<b>366</b>		<b>366</b>
<b>7º PERÍODO</b>	<b>CH</b>	<b>8º PERÍODO</b>	<b>CH</b>
Estágio Supervisionado em Gestão	<b>150</b>	Estágio Supervisionado	<b>150</b>
Trab. de Conclusão de Curso – TCC II	<b>36</b>	Trab. de Conclusão de Curso – TCC III	<b>36</b>
Optativa IV	<b>36</b>	Optativa V	<b>36</b>
Fund. Econ. E Financeiro da Educação	<b>36</b>	Gestão e Planj. de Projetos Educac.	<b>36</b>
Currículos e Programas	<b>72</b>	Dimensões Sociais, Políticas e	
Legisl. Educ.: Estrutura e Func. do Ens.	<b>36</b>	Culturais do Cotidiano	<b>72</b>
	<b>366</b>		<b>330</b>
<b>CARGA HORÁRIA SUB-TOTAL</b>		<b>3.012 H</b>	
<b>ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (ATIVIDADES COMPLEMENTARES)</b>			<b>200 H</b>
<b>TOTAL</b>			<b>3.212 H</b>

**ANEXO 4**

**A. Faculdade Padrão – PADRÃO**  
**Matriz Curricular do Curso de Pedagogia**  
**Habilitação: Administração Escolar**  
**Apostilamento: Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**

<b>P</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉD</b>	<b>CH</b>	<b>PRÉ-REQ.</b>
1º	PED 200	Língua Portuguesa	4	80	
	PED201	Fund. da Educação Infantil (zero a seis anos)	4	80	
	PED202	Filosofia da Educação I	4	80	
	PED203	Psicologia da Educação	4	80	
	PED204	Pesquisa em educação na Prática de Ensino I	4	80	
			20	400	
2º	PED205	Sociologia da Educação I	4	80	
	PED206	História da Educação I	4	80	
	PED207	Didática – Teorias Pedagógicas	4	80	
	PED208	Ética Profissional	4	80	
	PED209	Pesquisa em Educação na Prática de Ensino II	4	80	PED 204
			20	400	
3º	PED210	Filosofia da Educação I	4	80	PED202
	PED211	Psicologia da Aprendizagem	4	80	
	PED212	Políticas Públicas em Educação	4	80	
	PED213	Pesquisa em Educação na Prática de Ensino III	4	80	PED209
	PED214	Informática e Educação	4	80	
			20	400	
4º	PED215	Sociologia da Educação II	4	80	PED205
	PED216	História da Educação II	4	80	PED206
	PED217	Didática – Métodos	4	80	
	PED218	Tecnologias Educacionais	4	80	
	PED219	Pesquisa em Educação e Prática de Ensino IV	4	80	PED213
			20	400	
5º	PED220	Fund. e Metodologia de Alfabetização	4	80	
	PED221	Fund. e Metodologia da Matemática	4	80	
	PED222	Organização do Trabalho Pedagógico	4	80	
	PED223	Estatística Aplicada à Educação	2	40	
	PED224	Pesquisa em Educação e Prática de Ensino V	4	80	PED219
	PED225	Estudos Independentes	2	40	
			20	400	
6º	PED226	Fundamentos e Metodologia de Português	4	80	
	PED227	Fundamentos e Met. das Ciências Sociais (Hist. e Geo)	4	80	
	PED228	Educação Saúde e Meio Ambiente	2	40	
	PED229	Pesquisa em Educação na Prática de Ensino VI	4	80	PED224
	PED233	Estudos Independentes	2	40	
			16	320	
7º	PED234	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	4	80	
	PED235	Currículos e Programas	2	40	
	PED236	Planejamento e Avaliação Educacional	4	80	
	PED237	Princípios e Métodos de Administração Escolar II	4	80	PED230
	PED240	Pesquisa em Educação na Prática de Ensino VII	4	80	PED229
	PED241	Estudos Independentes	2	40	
			20	400	
8º	PED242	Gestão Escolar	4	80	
	PED243	Fundamentos da Educação Escolar Especial	2	40	
	PED244	Administração de Recursos Humanos	4	80	
	PED245	Relação Escola Comunidade	4	80	
	PED250	Pesquisa em Educação na Prática de Ensino VII	4	80	PED240
	PED251	Estudos Independentes	2	40	
			20	400	
<b>Total Geral</b>			<b>156</b>	<b>3.120</b>	



B. Faculdade Padrão – PADRÃO

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia - Habilitação: Gestão Educacional

Apostilamento: Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

<b>P</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉD</b>	<b>CH</b>
1º	PED200	Língua Portuguesa I	3	60
	PED201	Sociologia da Educação I	3	60
	PED202	Filosofia da Educação I	3	60
	PED203	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	3	60
	PED204	Introdução à Metodologia de Pesquisa Científica	5	90
			17	330
2º	PED205	Língua Portuguesa II	3	60
	PED206	Sociologia da Educação II	3	60
	PED207	Filosofia da Educação II	3	60
	PED208	História da Educação	3	60
	PED209	Introdução à Psicologia	3	60
			15	300
3º	PED210	Psicologia da Educação I	3	60
	PED211	História da Educação Brasileira	3	60
	PED212	Antropologia Educacional	3	60
	PED213	Biologia Educacional e Meio Ambiente	4	80
	PED214	Didática e as Tendências Pedagógicas	3	60
			16	320
4º	PED216	Jogos e Recreação na Educação	2	40
	PED217	Didática – Métodos e Projetos	3	60
	PED218	Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa e Alfabetização	3	60
	PED219	Psicologia da Aprendizagem	2	40
	PED210	Pesquisa em Educação na Prática de Ensino I	4	80
	PED211	Estágio Supervisionado I	5	100
			19	380
5º	PED213	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	3	60
	PED214	Fundamentos e Metodologia da Matemática	3	60
	PED215	Planejamento e Avaliação Educacional	3	60
	PED216	Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos	3	60
	PED217	Pesquisa em Educação e Prática de Ensino II	4	80
	PED218	Estágio Supervisionado II	5	100
			21	420
6º	PED220	Fundamentos e Metodologia da História	3	60
	PED221	Ética Profissional na Educação	3	60
	PED222	Fundamentos da Educação Especial	4	80
	PED223	Literatura Infante Juvenil	2	40
	PED234	Pesquisa em Educação na Prática de Ensino III	4	80
	PED225	Estágio Supervisionado III	5	100
			21	420
7º	PED227	Fundamentos e Metodologia da Geografia	3	60
	PED228	Gestão Educacional II	3	60
	PED229	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Arte Educação	2	40
	PED229	Estatística Aplicada à Educação	4	80
	PED230	Pesquisa em Educação na Prática de Ensino IV	3	80
	PED231	Estágio Supervisionado IV	5	100
			20	420
8º	PED232	Gestão Educacional II	3	60
	PED233	Informática e Tecnologias na Educação	5	90
	PED234	Pesquisa em Educação na Prática de Ensino V	4	80
	PED235	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	5	100
			17	330
Atividade Acadêmico-Científico-Cultural				200
Total Geral				3.120

ANEXO 5

Faculdade Araguaia – FARA  
 Curso de Pedagogia  
 Habilitação: Gestão Educacional

PE	Códigos	DISCIPLINAS	CRÉDITOS			PRÉ REQUISITO	
			ARTI CUL.		Nº DE CRÉD.		CH SEMES
			Teóri ca	Prá tica			
1º	001GE	<b>Sociologia</b>	1	1	2	36	
	002GE	Língua Portuguesa	1	1	2	36	
	003GE	Filosofia	3	1	4	72	
	004GE	História da Educação	3	1	4	72	
	005GE	Psicologia da Educação I	2	2	4	72	
	007GE	Estudos Suplementares I	0	2	2	36	
	008GE	Fundamentos Epistemológicos da Educação	2	0	2	36	
	001PE	Disciplina Optativa I	4	-	4	72	
	009GE	Sub total	1	1	2	36	
				13	9	22	
2º	010GE	<b>Sociologia da Educação</b>	3	1	4	72	008PE-G
	011GE	Língua Portuguesa Aplicada	2	2	4	72	
	012GE	Psicologia da Educação II	2	2	4	72	
	013GE	História da Educação II	3	1	4	72	
	014GE	Pesq. e Prática Pedag. I – Dimen. Escolar	1	1	2	36	
	015GE	Estudos Suplementares II	0	2	2	36	
	016GE	Disciplina Optativa II	1	1	2	36	
		Sub total	12	10	22	396	
3º	017GE	<b>Biologia e Educação Ambiental</b>	1	1	2	36	014PE-G
	018GE	Estatística Aplicada	2	2	4	72	
	019GE	Fundamentos de Arte-Educação	1	1	2	36	
	020GE	Didática Fundamental	2	2	4	72	
	021GE	Informática Básica	1	3	4	72	
	022GE	Pesq. e Prática Pedag. II – Dimen. Escolar	2	2	4	72	
	023GE	Disciplina Optativa III	1	1	2	36	
		Sub total	10	12	22	396	
4º	024GE	<b>Educação e Novas Tecnologias</b>	1	3	4	72	022PE-G
	025GE	Antropologia e Educação	1	1	2	36	
	026GE	Fundamentos da Educação Infantil	1	1	2	36	
	027GE	Fundamentos da Alfabetização e Lingüística	1	1	2	36	
	028GE	Fundamentos da Educ. de Jovens e Adultos	2	2	4	72	
	029GE	Pesq. e Prá Pedag. III – Est. Sup. Dimen Esc.	2	3	5	90	
	030GE	Disciplina Optativa IV	1	1	2	36	
		Sub total	9	11	21	378	
5º	031GE	Educação para a Diversidade	1	1	2	36	029PE-G
	032GE	Marketing Educacional	1	1	2	36	
	033GE	Estado e Política Educacional	1	1	2	36	
	034GE	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2	4	72	
	035GE	Princ. E Mét. da Administração Educacional	2	2	4	72	
	036GE	Pesq. e Prá Pedag IV – Est. Sup. Gestão Edu	2	3	5	90	
	037GE	Disciplina Optativa V	1	1	2	36	
		Sub total	10	11	21	378	
6º	038GE	<b>Gestão Educacional</b>	2	2	4	72	
	039GE	Ambientes da Aprend. e Socialização Organiz	1	1	2	36	
	040GE	Planej. de Projetos Educ. – Não Escolares	1	1	2	36	
	041GE	Organiz. do Trab. Pedag. e Planej Educac.	2	2	4	72	
	042GE	Orientação para Trab de Concl de Curso I	1	1	2	36	
	043GE	Pesq. e Prá Pedag. V	2	3	5	90	
	038PE	Est. Sup. Gestão Escolar/ Não Escolar	4	10	4	72	
	044GE	Disciplina Optativa VI	1	1	2	36	
		Sub total	11	9	21	378	
7º	045GE	<b>Educação e Tecnologias da Comunicação</b>	2	2	4	72	042PE-G
	046GE	Planej. de Proj. Educacionais – Inst. Esc	2	2	4	72	
	047GE	Educação e Trabalho	2	2	4	72	
	048GE	Orientação para Trab de Concl de Curso II	1	1	2	36	
	049GE	Pesq. e Prá Pedag. III – Est. Sup. Gestão Educ.	2	3	5	90	
	050GE	Seminários Interdisciplinares I	1	1	2	36	
	051GE	Disciplina Optativa VII	1	1	2	36	
		Sub total	11	12	23	414	
8º	052GE	<b>Pesq. e Prá Pedag. III – Est. Sup. Gestão Educ.</b>	1	3	5	90	048PE-G
	053GE	Trabalho de Conclusão de Curso	2	4	6	108	
	054GE	Seminários Interdisciplinares II	5	-	5	90	
	055GE	Disciplina Optativa VIII	1	1	2	36	
	056GE	Ética Profissional	2	2	4	72	
		Sub total	12	10	22	396	
			86	88	174	3.132	
	006GE	<b>Inglês Instrumental</b>	2	2	4	72	
		<b>Total para Integralização Curricular</b>	178			3.420	

Faculdade Araguaia – FARA

Curso de Pedagogia

Habilitação: Licenciatura Plena

PE	Códigos	DISCIPLINAS	CRÉDITOS				PRÉ REQUISI TO
			TEO. PRÁTI		Nº CRÉD IT	TOTAL GH	
			Teori	Prá			
1º	01PE1	<b>Sociologia</b>	3	1	2	36	
	02PE1	Língua Portuguesa	2	0	2	36	
	03PE1	Filosofia	3	1	4	72	
	04PE1	História da Educação	3	1	4	72	
	05PE1	Psicologia do Desenvolvimento	3	1	4	72	
	07PE1	Estudos Suplementares I	2	0	2	36	
	08PE1	Pesquisa e Prática Pedagógica	2	0	2	36	
			18	4	20	360	
2º	09PE2	<b>Sociologia da Educação</b>	3	1	4	72	08PE1
	10PE2	Língua Portuguesa Aplicada	2	2	4	72	
	11PE2	Psicologia da aprendizagem	3	1	4	72	
	12PE2	Biologia e Educação Ambiental	1	1	2	36	
	13PE2	Pesquisa e Prática Pedagógica II	2	3	5	90	
	14PE2	Estudos Suplementares II	2	0	2	36	
	15PE2	Disciplina Optativa I	1	1	2	36	
			14	9	29	414	
3º	16PE3	<b>Arte-Educação e Movimento</b>	1	1	2	36	13PE2
	17PE3	Estatística	2	1	4	72	
	18PE3	Antropologia e Educação	2	1	2	36	
	19PE3	Informática Básica	1	2	4	72	
	20PE3	Didática Fundamental	2	2	4	72	
	21PE3	Pesquisa e Prática Pedagógica III	2	3	5	90	
	22PE3	Disciplina Optativa II	1	1	2	36	
			11	11	23	414	
4º	23PE4	<b>Educação e Novas Tecnologias</b>	1	3	4	72	21PE3
	24PE4	Estado e Política Educacional I	3	1	4	72	
	25PE4	Alfabetização	1	2	2	36	
	26PE4	Educação Infantil	1	1	2	36	
	27PE4	Educação de Jovens e Adultos	2	2	4	72	
	28PE4	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (Estágio Supervisi)	2	3	5	90	
	29PE4	Disciplina Optativa III	1	1	2	36	
			11	12	23	414	
5º	30PE5	<b>Estado e Política Educacional II</b>	2	2	4	72	27PE4
	31PE5	Educação Inclusiva	1	1	2	36	
	32PE5	Ação Psicopedagógica	1	1	2	36	
	33PE5	Organização do Trabalho Pedagógico	3	1	4	72	
	34PE5	Princípios e Métodos da Administração Educacional	2	2	4	72	
	35PE5	Pesquisa e Prática Pedagógica V (Estágio Supervisi)	2	3	5	90	
	36PE5	Disciplina Optativa IV	1	1	2	36	
			12	11	23	414	
6º	PE6	<b>Administração Educacional</b>	2	2	4	72	35PE5
	PE6	Ambientes da Aprendizagem e Social. Organizacional	1	1	2	36	
	PE6	Planejamento de Educação e Trabalho	3	1	4	72	
	PE6	Organização do Trab. Pedag. e Planej. Educacional	2	2	4	72	
	PE6	Pesquisa e Prática Pedag. Proj. de Trabalho (Est Sup.)	2	2	4	72	
	PE6	Disciplina Optativa V	1	1	2	36	
			11	9	20	360	
7º	PE7	<b>Teoria, Métodos e Prática de Língua Portuguesa</b>	2	2	4	72	19PE3
	PE7	Teoria, Métodos e Prática de Matemática	2	2	4	72	19PE3
	PE7	Teoria, Métodos e Prática de Ciências	1	1	2	36	19PE3
	PE7	Teoria, Métodos e Prática de Geograf.	1	1	2	36	19PE3
	PE7	Teoria, Métodos e Prática de História	1	1	2	36	19PE3
	PE7	Orientação Para Trab. de Conc. De Curso (Met. Cient)	2	0	2	36	41PE6
	PE7	Pesquisa e Prática Pedagógica VII (Estágio Supervisi)	0	5	5	90	
	PE7	Disciplina Optativa VI	1	1	2	36	
			10	13	23	414	
8º	PE8	<b>Ética Profissional</b>	4	0	4	72	49PE7
	PE8	Pesquisa e Prática Pedagógica VIII (Estágio Supervisi)	1	3	4	72	
	PE8	Trabalho de Conclusão de Curso	2	4	6	108	
	PE8	Disciplina Optativa VII	2	2	4	72	
		9	9	18	324		
		<b>Estudos Independentes I</b>				200	
	06PE1	<b>Inglês Instrumental</b>	1	1	2	36	
		<b>Total para Integralização Curricular</b>				175	3422

**ANEXO 5**

**CADASTRO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO**

**SUPERIOR**

[Busca Curso](#) [Busca Instituição](#) [Fale Conosco](#)

Sexta-feira, 20 de Outubro de 20

Orientação

Universidade Federal de Goiás - UFG

A Educação Superior

**Curso: Pedagogia**

Tipos de Instituição

**Habilitações:** Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para As Série  
Ensino de 1º Grau.

Tipos de Cursos

Situação Legal

**Município de funcionamento:**  
GOIANIA

Avaliação

Cursos

**Diploma(s) Conferido(s):** Licenciado (Lic. Plena)

Instituições

**Modalidade:** Ensino Presencial  
**Data de início do funcionamento do curso:** 03/03/1962  
**Prazo para integralização do curso:** 6 Semestres  
**Carga Horária Mínima do Curso:** 3120 horas/aula  
**Regime Letivo:** SEMESTRAL

Formas de Acesso

Financiamento

**Turnos de Oferta:** Matutino, Noturno

**Vagas Autorizadas:** Diurno: 70  
Noturno: 70

**Dados Legais**

**Dados de Criação/Autorização:**

**Documento:** Decreto Federal  
**Nº. Documento:** 51582 de 08/11/1962  
**Data de publicação:** 12/11/1962  
**No. Parecer / Despacho:** 25/1986 CFE  
**Data Parecer / Despacho:** 29/01/1986

**Dados de Reconhecimento:**

**Documento:** Decreto Federal  
**Nº. Documento:** 64617 de 02/06/1969  
**Data de Publicação:** 04/06/1969  
**Período de Validade:**  
**No. Parecer / Despacho:** 733/1968 CFE  
**Data Parecer / Despacho:** 08/11/1968  
**Data Final:**

[Clique aqui para ver resultados das Avaliações do Curso.](#)

 Voltar

[Busca Curso](#) [Busca Instituição](#) [Fale conosco](#)

Sexta-Feira, 20 de Outubro de 20

Orientação

Universidade Católica de Goiás - UCG

A Educação Superior

**Curso: Pedagogia**

Tipos de Instituição

**Habilitações:** Magistério das Matérias Pedagógicas 2º Grau

Tipos de Cursos

Magistério das Séries Iniciais

Situação Legal

**Município de funcionamento:**  
GOIANIA

Avaliação

**Diploma(s) Conferido(s):** Licenciado (Lic. Plena)

Cursos

**Modalidade:** Ensino Presencial

Instituições

**Data de início do funcionamento do curso:** 22/05/1952

Formas de Acesso

**Prazo para integralização do curso:** 7 Semestres

**Carga Horária Mínima do Curso:** 2970 horas/aula

Financiamento

**Regime Letivo:** SEMESTRAL

**Turnos de Oferta:** Matutino, Noturno

**Vagas Autorizadas:** Diurno: 100  
Noturno: 200

#### Dados Legais

##### Dados de Criação/Autorização:

**Documento:** Decreto Federal  
**Nº. Documento:** 26.144 de 04/01/1949  
**Data de publicação:** 14/01/1949  
**No. Parecer / Despacho:**  
**Data Parecer / Despacho:**

##### Dados de Reconhecimento:

**Documento:** Decreto Federal  
**Nº. Documento:** 30588 de 22/02/1952  
**Data de Publicação:** 03/03/1952  
**Período de Validade:**  
**No. Parecer / Despacho:**  
**Data Parecer / Despacho:**  
**Data Final:**

[Clique aqui para ver resultados das Avaliações do Curso.](#)

 Voltar

[Busca Curso](#) [Busca Instituição](#) [Fale conosco](#)

Sexta-Feira, 20 de Outubro de 20

Orientação

Faculdade Araguaia - FARA

A Educação Superior

**Curso: Pedagogia**

Tipos de Instituição

**Habilitações:** Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Educacional

Tipos de Cursos

**Município de funcionamento:**

GOIANIA

Situação Legal

**Diploma(s) Conferido(s):** Licenciado (Lic. Plena)

Avaliação

**Modalidade:** Ensino Presencial

Cursos

**Data de início do funcionamento do curso:** 14/08/2001

Instituições

**Prazo para integralização do curso:** 8 Semestres

**Carga Horária Mínima do Curso:** 3420 horas/aula

Formas de Acesso

**Regime Letivo:** SEMESTRAL

Financiamento

**Turnos de Oferta:** Matutino, Noturno

**Vagas Autorizadas:** Diurno: 150  
Noturno: 150

#### Dados Legais

**Dados de Criação/Autorização:**

**Documento:** Portaria MEC  
**Nº. Documento:** 1175 de 11/06/2001  
**Data de publicação:** 13/06/2001  
**No. Parecer / Despacho:** 730/2001 CES/CNE  
**Data Parecer / Despacho:** 09/05/2001

**Dados de Reconhecimento:**

**Documento:** Portaria SESu  
**Nº. Documento:** 263 de 19/06/2006  
**Data de Publicação:** 21/06/2006  
**Período de Validade:**  
**No. Parecer / Despacho:** 1.284/2006 SESu  
**Data Parecer / Despacho:**  
**Data Final:**

[Clique aqui para ver resultados das Avaliações do Curso.](#)

 Voltar

[Busca Curso](#) [Busca Instituição](#) [Fale Conosco](#)

Sexta-Feira, 20 de Outubro de 20

Orientação

Faculdade Padrão - PADRAO

A Educação Superior

**Curso: Pedagogia**

Tipos de Instituição

**Habilitações:** Administração Escolar  
Orientação Educacional  
Supervisão Escolar

Tipos de Cursos

Situação Legal

Avaliação

**Município de funcionamento:**  
GOIANIA

Cursos

**Diploma(s) Conferido(s):** Licenciado (Lic. Plena)

Instituições

**Modalidade:** Ensino Presencial  
**Data de início do funcionamento do curso:** 23/08/2000  
**Prazo para integralização do curso:** 8 Semestres  
**Carga Horária Mínima do Curso:** 3200 horas/aula  
**Regime Letivo:** SEMESTRAL

Formas de Acesso

**Turnos de Oferta:** Matutino, Noturno

Financiamento

**Vagas Autorizadas:** Diurno: 100  
Noturno: 100

#### Dados Legais

**Dados de Criação/Autorização:**

**Documento:** Portaria MEC  
**Nº. Documento:** 1026 de 20/07/2000  
**Data de publicação:** 21/07/2000  
**No. Parecer / Despacho:** 630/2000 CES/CNE  
**Data Parecer / Despacho:** 05/07/2000

**Dados de Reconhecimento:**

**Documento:**  
**Nº. Documento:**  
**Data de Publicação:**  
**Período de Validade:**  
**No. Parecer / Despacho:**  
**Data Parecer / Despacho:**  
**Data Final:**

[Clique aqui para ver resultados das Avaliações do Curso.](#)

 Voltar



 Busca Curso

 Busca Instituição

 Fale Conosco

Sexta-Feira, 20 de Outubro de 20

Orientação

Faculdade Alves Faria - ALFA

A Educação Superior

**Habilitação: Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar**

Tipos de Instituição

**Curso: Pedagogia**

Tipos de Cursos

**Município de funcionamento:**

Situação Legal

GOIANIA

Avaliação

**Diploma(s) Conferido(s):** Licenciado (Lic. Plena)

Cursos

**Modalidade:**

Ensino Presencial

Instituições

**Data de início do funcionamento do curso:**

19/02/2001

**Prazo para integralização do curso:**

8 Semestres

**Carga Horária Mínima do Curso:**

3236 horas/aula

Formas de Acesso

**Regime Letivo:**

SEMESTRAL

Financiamento

**Turnos de Oferta:**

Matutino, Noturno

**Vagas Autorizadas:**

Diurno: 50  
Noturno: 100

**Dados Legais**

**Dados de Criação/Autorização:**

**Documento:**

Portaria MEC

**Nº. Documento:**

2.072 de 21/12/2000

**Data de publicação:**

26/12/2000

**No. Parecer / Despacho:**

1060/2000 CES/CNE

**Data Parecer / Despacho:**

08/11/2000

**Dados de Reconhecimento:**

**Documento:**

Portaria SESu

**Nº. Documento:**

644 de 15/09/2006\*

**Data de Publicação:**

18/09/2006

**Período de Validade:**

**No. Parecer / Despacho:**

1.558/2006 SESu

**Data Parecer / Despacho:**

**Data Final:**

31/12/2007

[Clique aqui para ver resultados das Avaliações do Curso.](#)

 Voltar

 Busca Curso

 Busca Instituição

 Fale Conosco

Sexta-Feira, 20 de Outubro de 20

Orientação

Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS

A Educação Superior

**Curso: Pedagogia**

Tipos de Instituição

**Habilitações:** Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Tipos de Cursos

Gestão Educacional

Situação Legal

Tecnologias Educacionais

Avaliação

**Município de funcionamento:**

GOIANIA

Cursos

**Diploma(s) Conferido(s):** Licenciado (Lic. Plena)

Instituições

**Modalidade:**

Ensino Presencial

Formas de Acesso

**Data de início do funcionamento do curso:**

14/02/2005

Financiamento

**Prazo para integralização do curso:**

6 Semestres

**Carga Horária Mínima do Curso:**

2878 horas/aula

**Regime Letivo:**

SEMESTRAL

**Turnos de Oferta:** Matutino

**Vagas Autorizadas:** Diurno: 100

#### Dados Legais

**Dados de Criação/Autorização:**

**Documento:** Resolução

**Nº. Documento:** 01 de 03/06/2004

**Data de publicação:** 03/06/2004

**No. Parecer / Despacho:**

**Data Parecer / Despacho:**

**Dados de Reconhecimento:**

**Documento:**

**Nº. Documento:**

**Data de Publicação:**

**Período de Validade:**

**No. Parecer / Despacho:**

**Data Parecer / Despacho:**

**Data Final:**

[Clique aqui para ver resultados das Avaliações do Curso.](#)

 Voltar

[Busca Curso](#) [Busca Instituição](#) [Fale Conosco](#)

Sexta-Feira, 20 de Outubro de 20

Orientação

Universidade Paulista - UNIP

A Educação Superior

**Curso: Pedagogia**

Tipos de Instituição

**Habilitações:** Administração Escolar  
Magistério da Educação Infantil  
Magistério do Ensino Fundamental  
Supervisão Escolar

Tipos de Cursos

Situação Legal

Avaliação

**Município de funcionamento:**  
GOIANIA

Cursos

Instituições

**Diploma(s) Conferido(s):** Licenciado (Lic. Plena)

Formas de Acesso

**Modalidade:** Ensino Presencial  
**Data de início do funcionamento do curso:** 14/02/2001  
**Prazo para integralização do curso:** 6 Semestres  
**Carga Horária Mínima do Curso:** 2400 horas/aula  
**Regime Letivo:** SEMESTRAL

Financiamento

**Turmos de Oferta:** Noturno

**Vagas Autorizadas:** Noturno: 200

**Dados Legais**

**Dados de Criação/Autorização:**

**Documento:** Resolução CONSUN/UNIP  
**Nº. Documento:** 10 de 21/01/2000  
**Data de publicação:** 21/01/2000  
**No. Parecer / Despacho:**  
**Data Parecer / Despacho:**

**Dados de Reconhecimento:**

**Documento:** Decreto Federal  
**Nº. Documento:** 77546 de 04/05/1976  
**Data de Publicação:** 05/05/1976  
**Período de Validade:**  
**No. Parecer / Despacho:** 525/1976 CFE  
**Data Parecer / Despacho:** 11/02/1976  
**Data Final:**

[Clique aqui para ver resultados das Avaliações do Curso.](#)

 Voltar

[Busca Curso](#) [Busca Instituição](#) [Fale Conosco](#)

Sexta-Feira, 20 de Outubro de 20

Orientação

Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

A Educação Superior

**Curso: Pedagogia**

Tipos de Instituição

**Habilitações:** Magistério das Séries Iniciais e Educação Infantil

Tipos de Cursos

**Município de funcionamento:**

Situação Legal

GOIANIA

Avaliação

**Diploma(s) Conferido(s):** Licenciado (Lic. Plena)

Cursos

**Modalidade:**

Ensino Presencial

Instituições

**Data de início do funcionamento do curso:**

01/08/2001

**Prazo para integralização do curso:**

6 Semestres

**Carga Horária Mínima do Curso:**

3145 horas/aula

Formas de Acesso

**Regime Letivo:**

SEMESTRAL

Financiamento

**Turnos de Oferta:**

Matutino, Vespertino

**Vagas Autorizadas:**

Diurno: 240

#### Dados Legais

**Dados de Criação/Autorização:**

**Documento:**

Resolução do CONSUN

**Nº. Documento:**

**Data de publicação:**

**No. Parecer / Despacho:**

**Data Parecer / Despacho:**

**Dados de Reconhecimento:**

**Documento:**

Decreto Federal

**Nº. Documento:**

82213 de 04/09/1978

**Data de Publicação:**

05/09/1978

**Período de Validade:**

**No. Parecer / Despacho:**

2133/1978 CFE

**Data Parecer / Despacho:**

04/07/1978

**Data Final:**

[Clique aqui para ver resultados das Avaliações do Curso.](#)

 Voltar

Orientação

Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo - IUESO

A Educação Superior

**Curso: Pedagogia**

Tipos de Instituição

**Habilitações:** Administração da Educação Na Empresa

Tipos de Cursos

Administração Escolar

Situação Legal

Magistério da Educação Infantil

Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Avaliação

**Município de funcionamento:**

Cursos

GOIANIA

Instituições

**Diploma(s) Conferido(s):**

Licenciado (Lic. Plena)

Formas de Acesso

**Modalidade:**

Ensino Presencial

Financiamento

**Data de início do funcionamento do curso:**

19/08/2006

**Prazo para integralização do curso:**

8 Semestres

**Carga Horária Mínima do Curso:**

3650 horas/aula

**Regime Letivo:**

ANUAL

**Turnos de Oferta:**

Noturno

**Vagas Autorizadas:**

Noturno: 150

#### Dados Legais

**Dados de Criação/Autorização:**

**Documento:**

Portaria MEC

**Nº. Documento:**

265 de 03/03/2000

**Data de publicação:**

09/03/2000

**No. Parecer / Despacho:**

211/2000 CES/CNE

**Data Parecer / Despacho:**

16/02/2000

**Dados de Reconhecimento:**

**Documento:**

Portaria SESu

**Nº. Documento:**

39 de 22/05/2006

**Data de Publicação:**

24/05/2006

**Período de Validade:**

**No. Parecer / Despacho:**

1.123/2006 SESu

**Data Parecer / Despacho:**

**Data Final:**

[Clique aqui para ver resultados das Avaliações do Curso.](#)