

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JOEL RIBEIRO ZARATIM**

**A REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS NO PERÍODO DE  
1984 A 2004**

**Goiânia**

**2006**

**JOEL RIBEIRO ZARATIM**

**A REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS NO PERÍODO DE  
1984 A 2004**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Cultura e Processos Educacionais.

**Orientador:** Prof. Dr. Adão José Peixoto

**Goiânia**

**2006**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(GPT/BC/UFG)

Zaratim, Joel Ribeiro.  
**Z36r**      **A reestruturação do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004 / Joel Ribeiro Zaratim. -- Goiânia: UFG / Faculdade de Educação, 2006.**

xiii, 184p. : il. ; 31 cm.

Orientador: Adão José Peixoto.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2006.

Bibliografia: f. 176-181.

Inclui listas de ilustrações, abreviaturas e siglas.

Anexos.

1. Educação superior - Goiás (Estado) – Reestruturação produtiva – 1984-2004. 2. Universidades e Faculdades  
3. Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação – Curso de Pedagogia – 1984-2004. I. Peixoto, Adão José. II. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 378(817.3)“1984-2004”

À minha mãe Derlinda Ribeiro Zaratim, esposa Samantha e filhos, Larissa, Gustavo e Giulianne pela compreensão e esforço para que eu tivesse a tranquilidade de desenvolver esta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor e orientador desta dissertação, Dr. Adão José Peixoto, pela confiança e dedicação.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás pela disposição em prover formação e informações para que eu realizasse esta pesquisa.

Às Secretarias Municipal e Estadual de Educação pela concessão da licença para a realização do aprimoramento profissional.

Ao comando e direção do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, professores, coordenadores pedagógicos e funcionários administrativos, em especial à professora Mirian pela luta por uma educação pública e de qualidade.

Aos funcionários e professores da Vila Ambiental que não mediram esforços para que eu realizasse esta pesquisa, em especial à Patrícia Saihum, Florence, Aurélia, Regina, Rúbia e Andréia.

À Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás, em especial, às Professoras Edna Duarte de Souza (Pró-Reitora) e Rozilda Mesquita do Couto (Coordenadora de Graduação), pelo apoio e incentivos constantes.

Ao Sub-Secretário Metropolitano de Educação da SEE, Professor Wanderlan Luiz Renovato, pelo apoio e ajuda nos momentos em que precisei.

Aos meus irmãos Lídia e Samuel Zaratim que me incentivaram a crescer na vida acadêmica.

A Prof<sup>ª</sup>. Adriane pela competente revisão ortográfica dessa dissertação dentro dos padrões da Língua Portuguesa, e a Prof<sup>ª</sup>. Vera Munhoz pela competente organização do abstract.

Acima de todos, a DEUS, uma presença constante derramando proteção, concedendo sabedoria sem a qual seria impossível a realização desta pesquisa.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,  
mas lutamos para que o melhor fosse feito.  
Não somos o que deveríamos ser,  
Não somos o que iremos ser,  
Mas, graças a DEUS,  
Não somos o que éramos  
(Martin Luther King).

## RESUMO

Esta pesquisa está tematizada no *campo de investigação* da educação superior e vinculada à linha *cultura e processos educacionais*, tratando, especificamente, sobre a reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, no período compreendido entre 1984 e 2004. O estudo evidencia as tensões, os conflitos e os embates ocorridos, fruto da *explosão* de forças que se articulavam, cresciam e se transformavam. Examina as disputas entre os diferentes campos teóricos ali representados em relação aos processos de reestruturação curricular do curso de Pedagogia, bem como dos projetos de formação do pedagogo que essas disputas expressavam. Para percorrer essa trajetória, o método adotado partiu das mediações existentes entre o contexto histórico, as concepções dos professores e os seus respectivos entendimentos teórico-conceituais e a análise documental que permitem analisar como se deram as reestruturações do curso de Pedagogia da FE/UFG no período analisado. A investigação teve como ponto de partida a análise do sistema educacional do Estado brasileiro no período pós-1964, uma vez que esse período interferiu diretamente nas decisões estruturais dos cursos de Pedagogia nas Faculdades de Educação. A pesquisa identifica a importância da FE/UFG como marco histórico da reestruturação do curso de Pedagogia no Brasil no período de redemocratização do País. Analisa o embate teórico ocorrido entre os professores Ildeu Moreira Coêlho e José Carlos Libâneo, ambos docentes da FE/UFG em 1992, e a conseqüente influência de suas *idéias* na formação do pedagogo. Demonstra que as transformações econômicas ocorridas no mundo do trabalho e a chamada *globalização*, exercem ampla influência na formação de pedagogos no Brasil. Analisa o curso oferecido, em forma de convênio, para os trabalhadores da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Goiânia, demonstrando que essa experiência foi utilizada, posteriormente, como referência para a modificação no currículo regular do curso de Pedagogia assumido a partir de 2004. Faz um balanço histórico do que representou o período entre 1984 e 2004 na reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, evidenciando os avanços qualitativos que ocorreram no período em epígrafe.

## ABSTRACT

This research enclosed the inquiry field of the education superior and tied with the line educational culture and processes, treating, specifically, on the reorganization in the Pedagogy course from Education College of the University Federal of Goiás (FE/UFG), in the period between 1984 and 2004. The study evidences the tensions, conflicts which occurred in the period in epigraph, they were fruit of the explosion of forces articulated, grew and transformed. It examines the disputes between the different theoretical fields represented there by the several fields of knowledgement in relation to the reorganizational process of the Pedagogy course, as well as of the formation projects that these disputes expressed. The methodological procedures have been adopted the documentary analysis, bibliographical revision of authors who have turned on the subjects related to the object of study and participation in syndical movements and meetings of deliberative bodies or evaluation in the scope of the UFG. The inquiry had as starting point the analysis of the educational system of the Brazilian State in the period after-1964, a time that influenced directly the decisions that organized the Pedagogy course in the Education College. The research identifies the importance of the FE/UFG as historical landmark of the reorganization of the Pedagogy course in Brazil in the period of redemocratization of Country. It analyzes the theoretical shock and the each agreement on the Education College that occurred between professors Ildeu Moreira Coêlho and Jose Carlos Libâneo, both professors of the FE/UFG, in 1992. It demonstrates that the economical transformations occurrence in the world of the work and the call “globalization”, influences in the formation of pedagogues in Brazil. It analyzes the course of Pedagogy offered in 1999 and 2003, in form as accord, for the workers in Education of City department of education (SME) of Goiânia. City that shows that experience was used later as reference for the modification in the regular resume of the course of Pedagogy occurred in 2004. It makes historical feed-back of what it represented the period between 1984 and 2004 in the reorganization of the course of Pedagogy of the Education College of the UFG. According our objectives, we they with this study, to make with that the rise of the debate on the understanding of the professional identity and the formation of pedagogue that still have a lot of ambiguities and contradictions.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Quadro representativo da organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	68
Ilustração 2	Quadro representativo da organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	69
Ilustração 3	Histórico Escolar de um egresso do curso de Pedagogia da FE/UFG em 1968.....	73
Ilustração 4	Quadro comparativo entre o período matutino e noturno da organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG segundo a Resolução nº288/1989.....	76
Ilustração 5	Quadro comparativo de disciplinas por ano (período matutino) segundo as Resoluções nºs 207/1984, 288/1989 e 394/1995 .....	79
Ilustração 6	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	106
Ilustração 7	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	107
Ilustração 8	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	107
Ilustração 9	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	108
Ilustração 10	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	109
Ilustração 11	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	109
Ilustração 12	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	110
Ilustração 13	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	110
Ilustração 14	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	111
Ilustração 15	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG.....	111
Ilustração 16	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG....	111
Ilustração 17	Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG....	112
Ilustração18	Matriz Curricular Do Curso de Pedagogia da FE/UFG (convênio FE/UFG/SME).....	144
Ilustração 19	comparativa de cursos - FE/UFG.....	146
Ilustração 20	Matriz Curricular Do Curso de Pedagogia da FE/UFG (2004).....	154
Ilustração 21	Evolução histórica e estrutural do curso de Pedagogia da FE/UFG entre 1984 a 2004.....	161

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AI-5** – Ato Institucional nº 5.
- ANDE** – Associação Nacional de Educação.
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
- AOEGO** – Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás.
- ASSUEGO** – Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás.
- BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.
- CAJ** – Campus Avançado de Jataí.
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CBE** – Conferência Brasileira de Educação.
- CCEP** – Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa.
- CD** – Conselho Diretor.
- CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- CEPEC** – Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura.
- CFE** – Conselho Federal de Educação.
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- CNI** – Confederação Nacional da Indústria.
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CODEPRE** - Coordenação de Educação Pré-escolar.
- CONARCFE** - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.
- CONSUNI** – Conselho Universitário.
- CPG** – Centro de Professores de Goiás.
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.
- FE** – Faculdade de Educação.
- FEJ** – Fundação Educacional de Jataí.
- FMI** – Fundo Monetário Internacional.
- FORUNDIR** – Fórum de Diretores das Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas do País.
- GTRU** – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.
- ICHL** – Instituto de Ciências Humanas e Letras.
- IES** – Instituição de Ensino Superior.
- ISE** – Instituto Superior de Educação.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEB** – Mestrado em Educação Brasileira.
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura.
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização.
- PIB** – Produto Interno Bruto.
- PNE** – Plano Nacional de Educação.
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- PPP** – Projeto Político Pedagógico.
- PRODASEC** - Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas.

**PROEC** – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

**PRONASEC**- Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural.

**PRPPG** – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

**RGCG** – Regulamento Geral dos Cursos de Graduação.

**RME** – Rede Municipal de Educação.

**SME** – Secretaria Municipal de Educação.

**SESu** – Secretaria de Ensino Superior.

**UCG** – Universidade Católica de Goiás.

**UFBa** – Universidade Federal da Bahia.

**UFG** – Universidade Federal de Goiás.

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais.

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina.

**UNE** – União Nacional dos Estudantes.

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas.

**USAID** – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1. Campo temático, delimitação do problema e justificativa .....	14
2. Objetivos.....	20
3. O modo de investigação e de exposição.....	21
CAPÍTULO I	
O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO PERÍODO ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1990:	
O reflexo das decisões políticas no ensino superior brasileiro .....	25
1. O cenário político, econômico e educacional no Brasil pós-1964: antecedentes históricos.....	25
2. A adoção da política privatista e da burocratização no sistema educacional como instrumentos fundamentais de transferência de recursos públicos aos interesses privados e a Reforma Universitária de 1968.....	29
3. Debates e movimentos de educadores acerca das políticas de formação do pedagogo no Brasil .....	44
CAPÍTULO II	
A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS COMO MARCO HISTÓRICO NA REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL:	
A implantação de um <i>novo</i> projeto de curso no cenário educacional brasileiro.....	52
1. A Resolução nº 207/1984 do CCEP/UFG: um ensaio teórico e inovador na formação do pedagogo .....	52
2. A Resolução nº 288/1989 do CCEP/UFG: a consolidação do projeto .....	75
3. A Resolução nº 394/1995 do CCEP/UFG: repensando o curso de Pedagogia.....	78
CAPÍTULO III	
CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:	
O embate teórico de 1992 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - uma tensão produtiva.....	82
1. Pensando e (re)fazendo o curso de Pedagogia: o entendimento de Ildeu Moreira Coêlho .....	83
2. Por um conceito amplo do curso de Pedagogia: o entendimento de José Carlos Libâneo .....	95
3. A análise das propostas: o Parecer de José Nicolau Heck .....	115
4. Pontos de convergências e divergências nas propostas de Ildeu Moreira Coêlho e José Carlos Libâneo.....	118

## CAPÍTULO IV

## AS TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS OCORRIDAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:

a reorganização do sistema educacional e seus reflexos no curso de Pedagogia da faculdade de educação da UFG.....	123
1. Reestruturação produtiva e educação .....	124
1.1 A influência do modelo taylorista-fordista na vida social e suas implicações educacionais .....	127
2. Neoliberalismo, globalização e seus efeitos no sistema educacional .....	131
3. A formação de professores face às mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. ....	135
4. Construindo um <i>novo</i> curso de licenciatura .....	138
5. O curso de Pedagogia oferecido aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiânia: O <i>convênio</i> entre a SME e FE/UFG .....	141
6. O curso “ <i>regular</i> ” de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG implantado a partir de 2004.....	148
6.1 Os debates acerca da mudança .....	149
6.2 A organização do <i>novo</i> curso de Pedagogia da FE/UFG .....	154
7. O curso de Pedagogia da FE/UFG: um balanço histórico - 1984 a 2004.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	166
REFERÊNCIAS .....	176
ANEXOS .....	182

## INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a formulação e desenvolvimento desse estudo foi concebida a partir dos questionamentos presentes no exercício da própria profissão de educador e, a partir daí, a constatação dos desafios que a realidade social nos impõe como profissional que questiona e se depara com as contradições impostas pelo dia-a-dia. Entretanto, minhas experiências, impressões e *crenças* não são plenamente suficientes para entender e explicar todo o processo que envolve a formação de professores e, conseqüentemente, do profissional pedagogo. O presente trabalho se propõe a investigar o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da FE/UFG ocorrida no período entre 1984 a 2004. A forma de organização desse trabalho, o modo de investigação e a sua trajetória, são feitos por meio dos seguintes tópicos: a) campo temático, delimitação do problema e justificativa; b) objetivos; c) o modo de investigação e de exposição.

### **1. Campo temático, delimitação do problema e justificativa**

Esta pesquisa está tematizada no *campo de investigação* da educação superior, tratando, especificamente, sobre a reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, no período de 1984 e 2004. O presente estudo busca evidenciar as tensões, os conflitos e os embates ocorridos na FE/UFG no período em questão, fruto da *explosão* de forças que vinham se articulando, crescendo e se transformando. Nesse sentido, o *problema* que propomos para nortear essa pesquisa consiste na busca da compreensão das disputas entre os diferentes campos teóricos nos processos de reestruturação do currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG, bem como dos projetos de formação do pedagogo, que essas disputas expressavam como reflexos dos avanços e/ou retrocessos que se destacaram no período entre 1984 e 2004. A importância de se evidenciar essas disputas, seus avanços ou retrocessos, se torna necessária na medida em que elas apontam para a necessidade de se investigar, dentro desse contexto histórico, qual a definição dada sobre a *função e identidade* do pedagogo formado pela FE/UFG.

Nesse caso, alguns questionamentos podem ser feitos com o objetivo de delimitar e clarear o objeto de estudo em relação a Faculdade de Educação da Universidade Federal de

Goiás: Como a Faculdade de Educação reagiu aos problemas que foram surgindo após as reestruturações que o curso de Pedagogia sofreu nas últimas duas décadas? Como as discussões influenciaram o debate sobre a formação do pedagogo no Brasil? Como ela tem lidado com as tensões teórico-metodológicas e com os embates que ocorrem na sua comunidade acadêmica? Que identidade e perfil de pedagogo se tem buscado com as reformulações curriculares? Existe de fato um perfil ou uma identidade sendo gerada? se existem, quais são? se não existem, o que ela tem buscado? Existem possíveis *lacunas* no processo de formação do pedagogo após as reformulações pelas quais o curso passou? se existem quais são? O curso de Pedagogia tem buscado se adequar às transformações ocorridas na sociedade contemporânea sem ficar subjugado ao mercado de trabalho? Como as modificações que vêm ocorrendo na legislação do ensino superior brasileiro afetam a organização do curso de Pedagogia? Esse trabalho busca contribuir na elucidação de alguns fatos históricos que apontam respostas para esses questionamentos. Entretanto, nessa busca, não podemos perder de vista que o interior da universidade é marcado por disputas e entendimentos teóricos divergentes. Nesse sentido, Bourdieu declara que:

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre os agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponível (BOURDIEU, 1983, p.136).

Compreendendo que a universidade constitui-se lugar de embates, meu interesse por esta temática teve sua origem ainda no primeiro ano de graduação em Pedagogia, em 1992 na Faculdade de Educação da UFG, quando se realizou uma avaliação sobre o curso de Pedagogia. Diversos debates, seminários, reuniões e relatórios foram realizados com a finalidade de explicitar as dúvidas e problemas relacionados à formação do pedagogo. Naquela oportunidade, integrei um dos grupos de discussões criados pelo Centro Acadêmico Paulo Freire da FE/UFG e pelo colegiado do curso, para debater e reavaliar o curso de Pedagogia.

Durante as discussões, evidenciou-se duas vertentes teóricas, cada uma expressando um projeto diferente em relação a formação do pedagogo. A *primeira vertente* que ainda vigorava no ano de 1992, ano de meu ingresso no curso, era a mesma assumida em 1984 e que definia a formação de pedagogos para atuar exclusivamente nas séries iniciais do ensino fundamental e/ou nas disciplinas pedagógicas do curso de magistério de nível médio; e, a *segunda vertente*, que estava postulando ser *(re)implantada* e *(re)formulada*, era a de que o pedagogo pudesse atuar em outras instâncias educacionais que não fossem restritas

unicamente ao magistério já que, por exemplo, no âmbito das instituições de ensino, o professor lida com a gestão pedagógica e administrativa da escola.

Ainda em 1992, participei de diversos debates no âmbito da UFG, em meio a dúvidas e desinformação a respeito da organização do curso de Pedagogia, pois naquele momento de ingresso ao ensino superior, ainda desconhecia a *identidade* do pedagogo formado por aquela estrutura curricular. Durante as discussões, os projetos iam desvelando os objetivos de cada proposta, e em alguns momentos, na efervescência dos debates, ora eu assumia um projeto, ora assumia outro ou tentava a conciliação entre ambos. Cresciam as dúvidas quanto ao futuro profissional dos pedagogos, sobretudo, se haveria mercado de trabalho, porque naquele momento de *construção intelectual* não estava claro o entendimento que tínhamos sobre a desvinculação da atuação futura como profissionais do ensino e do nosso sustento financeiro, já que é muito comum em nosso sistema educacional a profissão docente ser desvalorizada e entregue, muitas vezes, às condições de trabalho deploráveis.

Esses fatos, levantados naquele período, contribuíram para que pudesse analisar o curso de Pedagogia da FE/UFG, além de um exame circunstanciado dos momentos históricos em que surgiram os diferentes enfoques sobre o mesmo, cuidando para não cair na redundância e no pragmatismo.

Após contato com a literatura a respeito do tema, observamos que as discussões que se deram naquele momento parecem-nos que giravam em torno da formação do professor e não do curso de Pedagogia em si, já que, ao que tudo indica, era ‘nova’ a adoção da concepção do pedagogo voltado prioritariamente para a docência. No momento que entramos em contato com os escritos dos professores José Carlos Libâneo e Ildeu Moreira Coêlho, observamos que para reconstituir a trajetória formativa do pedagogo da FE/UFG era necessário ir além do aparente e ilusório. Era preciso primeiramente nos *construir* teoricamente para depois fazer eclodir as condições inerentes a cada momento histórico.

Mesmo após a conclusão do curso no final de 1995, deparei com a realidade da atuação profissional dos egressos de Pedagogia. O projeto de curso em que me formei já não contemplava a atuação de pedagogos que não fossem docentes nas séries iniciais<sup>1</sup> e nas disciplinas pedagógicas do curso de Magistério<sup>2</sup>. Além disso, um outro problema surgiu, a tradição de que os docentes para atuarem em sala de aula para crianças das séries iniciais do ensino fundamental deveriam ser preferencialmente do sexo feminino. Esta exigência ficou

---

<sup>1</sup> Com a LDB (Lei 9.394/1996) o ensino de primeiro grau passou a denominar-se ensino fundamental.

<sup>2</sup> Apesar do art. 62 da LDB admitir 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, gradativamente esses cursos entraram em processo de extinção após a promulgação da referida lei.

bem delimitada, quando tivemos que participar de processos seletivos em entrevistas de trabalho, tanto na rede pública como na rede privada. Os argumentos pela não contratação foram vários, porém o mais interessante foi o receio dos pais não admitirem a presença masculina nesse nível de ensino, ou da direção da escola que via no sexo feminino maior segurança em lidar com as crianças no ensino fundamental, devido a *paciência* adquirida pela experiência da *maternidade*. Aliado às dificuldades elencadas acima, o Ministério da Educação (MEC), no calor dos debates sobre os projetos de LDB em 1995<sup>3</sup>, já apontava para o fim dos cursos de formação de professores em nível secundário (antigo curso normal), que era a única instância oficial do *ensino médio* onde o pedagogo formado pela FE/UFG poderia de fato atuar além das séries iniciais do ensino fundamental. Ocorriam também, as reformulações administrativas nos estados e municípios. As escolas do ensino fundamental mantidas pelo poder público estadual, estavam gradativamente sendo transferidas para os municípios. Naquele momento, o que deveria ser a abertura de uma grande oportunidade para ampliar as vagas de acesso à carreira de magistério esbarrou na política de contenção dos municípios, pois não dispunham de dotação orçamentária suficiente que contemplasse concursos públicos para o preenchimento das vagas que estavam surgindo.

Muitos diretores de escolas foram autorizados pelas secretarias municipais de educação, de improviso, a contratarem professores *pro labore*<sup>4</sup> sem concurso público, transformando o trabalho docente em mão de obra *barata* e sem qualificação, negando a esses profissionais as conquistas trabalhistas (por exemplo, férias, fundo de garantia por tempo de serviço, previdência, etc.) a que tinham direito. Em sua grande maioria, esses professores não dispunham de qualificação pedagógica necessária para exercer a docência, e os escolhidos para assumirem esses cargos, geralmente eram pessoas do círculo de amizade do diretor. Essa realidade levou-nos cada vez mais a pesquisar sobre a formação e a identidade do profissional pedagogo. Isso me instigou a buscar o aprofundamento destas questões teóricas a nível de pós-graduação.

Em 1997 entrei no programa de pós-graduação da FE/UFG, na especialização em *metodologia do ensino superior*. A contribuição do programa foi significativa direcionando-me ainda mais para o delineamento teórico-metodológico da elaboração da monografia em direção ao curso de Pedagogia. Principalmente, porque um dos professores do programa, era quem havia elaborado uma das vertentes do projeto de reformulação do curso em 1984. Após um breve período de greve na UFG em 1998 – realidade vivida na profissão docente em

---

<sup>3</sup> A LDB foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996.

<sup>4</sup> expressão latina que significa, *pelo trabalho*.

instituições públicas no Brasil, apresentei em 1999 a monografia final, uma pesquisa histórica documental, com o título: *Concepções sobre o perfil do pedagogo: o exemplo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*.

Nessa pesquisa demonstrei, por meio de sucessivos documentos, como foi se estruturando o curso de Pedagogia da FE/UFG até culminar na suspensão definitiva das habilitações específicas e formar o docente para atuar nas séries iniciais.

Mesmo após a conclusão da pesquisa, em 1999, o curso de Pedagogia sofreu reformulações curriculares para se ajustar ao eixo temático assumido. Com isso, muitos conflitos surgiram quanto à definição da estrutura curricular do curso. A distribuição de carga horária das disciplinas oferecidas, que – inclusive, parece ter se tornado palco de acalorados debates no âmbito acadêmico, também indicava o confronto de forças que foram se acentuando, crescendo e dificilmente se estruturando em torno de um consenso. Ao final de cada processo de discussão das propostas, parece que houve *vencedores e derrotados*, não no sentido depreciativo, mas no sentido das *quaestio disputatio* observadas nas universidades medievais onde a defesa de um tema produzia um ambiente intelectual cujos esforços contribuíam para uma formação acadêmica de excelência.

Após concurso público para professor auxiliar nível I no *campus avançado de Jataí - CAJ*, em 1998 com dedicação exclusiva, mudei-me de Goiânia para a cidade de Jataí, Goiás, onde passei a atuar diretamente no curso de Pedagogia como professor de Psicologia da Educação e Educação Brasileira. A realidade do interior não era diferente daquela vista na capital.

Naquele período, fui eleito presidente do sindicato dos docentes do CAJ - ADCAJ, onde fiquei por um breve período, até pedir minha exoneração do cargo sindical e docente para retornar à Goiânia. Os motivos de minha decisão de retorno a capital, foram influenciados pela organização administrativa do CAJ. Os professores são admitidos e contratados pela Fundação Educacional de Jataí – FEJ, órgão da Prefeitura Municipal de Jataí, e atuam no CAJ em forma de convênio com a UFG. Os problemas gerados por esta organização vão desde a relação hierárquica até a forma com que os professores recebem os salários. 30% da folha de pagamento é assumida em forma de contrapartida pela prefeitura e os 70% restantes são assumidos pelo Governo do Estado de Goiás. Para a concretização do pagamento, era necessário que ambos poderes executivos cumprissem o depósito dos salários na conta da FEJ, o que não ocorria na maioria das vezes.

Como conseqüência, atrasos no pagamento, insatisfação de docentes e discentes em relação a esta forma de organização, greves, e tantos outros desgastes nos levaram a *pesar* os

benefícios e malefícios de continuar a carreira docente em uma instituição que não assume a responsabilidade de manter seus profissionais de maneira decente. Como sindicalista, por diversas vezes procurei a Reitoria da UFG para buscarmos em conjunto uma solução para esse problema, o que foi em sua totalidade inútil do ponto de vista operacional. A falta de representatividade dos políticos goianos junto ao MEC, o desmonte das instituições públicas por parte do governo federal, as divergências político-partidárias entre os docentes do CAJ inviabilizavam qualquer movimento coeso em direção à uma luta reivindicatória e a falta de autonomia da UFG em dirimir estas questões, impediam concretizar uma solução real do problema.

Em 1999, ainda no período de intensa luta sindical, obtive aprovação em dois concursos públicos em Goiânia, o que, diante dos fatos esclarecidos acima e tendo que pensar no sustento de minha família, decidi pedir exoneração da FEJ/CAJ e assumir os cargos em Goiânia. Neste mesmo ano, decidi participar de um novo processo seletivo via vestibular na UFG no curso de Ciências Biológicas, no período noturno, no qual obtive aprovação, iniciando as atividades acadêmicas em 2000. O fato de entrar no referido curso pôde, *a priori*, causar certo questionamento, porém, a necessidade veio em função de que já atuava no ensino médio como professor de Biologia e aquela era uma oportunidade de qualificar-me na área que havia, também, assumido.

Em Março de 2003, após concurso público, entrei na FE/UFG como professor substituto para ministrar aulas de *filosofia da educação* para os alunos do quarto ano do curso de Pedagogia. Isso representou um momento importante para a consolidação da minha prática docente em nível superior e das minhas reflexões e estudos desenvolvidos ao longo da carreira acadêmica, principalmente em relação ao sentido do curso de Pedagogia.

A disciplina que ministrei, auxiliou-me ainda mais no desenvolvimento da capacidade crítica e articulativa. Durante o período das aulas, identifiquei que as inquietações e dúvidas quanto ao futuro profissional do pedagogo dos alunos em 2003, eram as mesmas que nossa turma de graduação em 1992 havia deparado e discutidas por longos períodos na Faculdade de Educação. A disciplina contribuiu significativamente para o acirramento em sala de aula dos debates sobre a educação, a escola, a política, a sociedade, a história, o futuro profissional e a identidade dos pedagogos.

Constatei que o curso ainda provocava diversas insatisfações quanto ao futuro dos formandos. Essas insatisfações foram registradas, naquele ano, pelos alunos na avaliação final do curso proporcionada pela coordenação de graduação da FE/UFG.

Em 2004, fui designado pela coordenadoria da faculdade para ministrar aulas de Educação Brasileira, Fundamentos Sócio-Históricos da Educação Brasileira, Políticas Públicas, Estrutura e Funcionamento de Ensino em diversas unidades acadêmicas que ofereciam cursos de licenciatura no âmbito da UFG. Essas atividades foram importantes por verificar, *in loco* que outros cursos também passavam pelas mesmas dificuldades quanto a definição de seus objetivos a respeito do tipo de licenciado que a UFG deveria formar. Um dos pontos mais polêmicos que deparei nas licenciaturas foi o que dizia respeito à articulação entre a teoria e a prática profissional voltada para a atuação escolar. O antigo esquema “3+1”, adotado pela instituição em grande parte dos cursos de licenciaturas, levava o universitário a dedicar-se três anos de sua formação em matérias específicas de seu respectivo curso, distanciando-o da realidade da escola e da educação brasileira, e um ano para cursar as disciplinas chamadas pedagógicas, como por exemplo, Psicologia da Educação, Educação Brasileira, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Estágio Supervisionado. Mesmo que diluídas durante os quatro anos (antigo regime anual), o aluno demonstrava certa *aversão* a esse tipo de disciplina, fazendo com que ele se especializasse em áreas não-docentes.

Os elementos dessa trajetória acadêmica, desse memorial analítico e descritivo, revelam a necessidade de aprofundar-se nas reflexões sobre a formação de professores, e em especial, a formação do pedagogo por meio da Faculdade de Educação da UFG.

## **2. Objetivos**

O objetivo geral do presente trabalho, busca investigar as tensões e conflitos da FE/UFG na orientação do processo de definição da formação do pedagogo. Além disso, busca identificar e interpretar as mudanças que se sucederam na reestruturação do curso de Pedagogia no tempo-espaço, no período entre 1984 e 2004 da FE/UFG, com base nas alterações que se processaram como reflexo da política do Estado brasileiro para a educação superior e dos embates dos educadores que (*re*)definiram novos projetos de formação docente, destacando a formação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil como o pedagogo. Além disso, visa evidenciar o *papel* da FE/UFG no processo de formação do pedagogo frente às transformações que ocorrem no mundo do trabalho, e ao mesmo tempo, verificar se houve *atrelamento* desse processo ao mercado de trabalho.

Assim, os objetivos específicos da pesquisa são:

a) resgatar o processo de discussão sobre a formação de professores no período pós-1964, buscando perceber as vinculações entre as discussões nacionais sobre a formação de pedagogos com os embates que se travaram na FE/UFG na década de 1980;

b) compreender a influência dos movimentos de educadores e do Ministério da Educação (MEC) na busca pela definição do processo formativo do pedagogo no Brasil, por meio da experiência que se deu no âmbito da FE/UFG;

c) explicitar como a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás se constituiu marco histórico na reestruturação do curso de Pedagogia no Brasil;

d) verificar a legislação da UFG com o intuito de extrair elementos capazes de demonstrar como ocorreu a implantação de modelos diferenciados na formação do pedagogo observado na FE/UFG no período entre 1984 e 2004;

e) examinar os impactos das concepções defendidas pelos professores Ildeu Moreira Coêlho e José Carlos Libâneo na formulação de propostas de formação do pedagogo, demonstrando que o antagonismo teórico-metodológico defendido por cada um estabeleceu uma *tensão produtiva* no âmbito da FE/UFG;

f) Analisar o efeito da chamada *globalização* no processo de formação de professores e como ele influenciou a construção de um projeto que buscou vincular a formação acadêmica ao mercado de trabalho;

g) evidenciar o efeito das reestruturações do curso de Pedagogia da FE/UFG, como reflexo dos embates ocorridos entre campos teóricos ali representados no delineamento de propostas de formação de pedagogos, e como as suas propostas foram incorporadas no currículo por meio de sucessivas reformulações curriculares, no período entre 1984 e 2004, a fim de que se possam evidenciar quais os avanços e possíveis retrocessos que as reformulações provocaram.

### **3. O modo de investigação e de exposição**

Para concretizar os objetivos almejados, propõe-se analisar as mediações entre o contexto histórico, os embates, a legislação, as concepções dos professores e os elementos que permitiram a reestruturação do curso de Pedagogia no período analisado. A preocupação maior é delinear e compreender o que ocorreu na FE/UFG à luz das tensões históricas, dos desafios da sociedade contemporânea e das políticas de educação superior de forma a analisar os avanços, possíveis retrocessos e perspectivas no processo de reestruturação do curso.

Os procedimentos metodológicos adotados são os seguintes:

a) análise documental: análise de Resoluções, Leis, Decretos, Pareceres, Atas, Exposições de Motivos, matrizes curriculares, Diário Oficial da União, e outros documentos oficiais e não-oficiais (mimeografados ou por meio eletrônico);

b) revisão bibliográfica: leitura de autores que versaram sobre os assuntos relacionados ao presente objeto de estudo, incluindo monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos e livros.

c) participação e observação: participação em movimentos sindicais ou reuniões de conselhos ou de avaliação no âmbito da UFG (como discente e docente), no período de 1992 a 2006, buscando subsidiar o entendimento sobre a política da UFG para a formação de professores, sobretudo, de pedagogos;

Em uma pesquisa dessa natureza e amplitude, estamos certos que há limitações pois os processos que culminaram nas modificações do curso de Pedagogia não ficaram restritos a uma única reunião, única postura crítica e única bibliografia.

Nesta busca, um desafio evidente diz respeito às dificuldades de obtenção dos dados qualitativos e quantitativos (alguns documentos não estão acessíveis em sua integralidade) o que faz com que adotemos uma postura rigorosa que nos aproxime mais da realidade possível para evitarmos enganos e equívocos, o que nem sempre são possíveis, devido as crenças que estão arraigadas em nós e que às vezes nos ofuscam vislumbrar a realidade como ela se apresenta.

Nem sempre a apresentação e evolução da pesquisa se deu de forma diacrônica. Em alguns momentos, a pesquisa nos conduziu ao passado e ao presente ao mesmo tempo para que pudéssemos realizar algumas correlações importantes.

O processo de investigação resultou em um trabalho de dissertação disposto em cinco capítulos.

No *primeiro capítulo*, busca-se situar, inicialmente, o objeto de estudo nas análises da política do sistema educacional do Estado brasileiro no período pós-1964, uma vez que esse período interferiu diretamente nas decisões estruturais dos cursos de Pedagogia nas Faculdades de Educação. Abordamos o espaço ocupado pelo ensino superior nas políticas públicas do Estado brasileiro incluindo nessa abordagem a Reforma Universitária de 1968.

No *segundo capítulo*, identificamos a importância da FE/UFG como marco histórico da reestruturação do curso de Pedagogia no Brasil no período de redemocratização do País, onde ocorreram vários debates, simpósios, encontros de professores e pesquisadores educacionais, que abriram espaço para a implantação de um novo perfil de pedagogo voltado para a docência. Esse recorte histórico foi proporcionado pelas análises das Resoluções do

Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa - CCEP/UFG, de n.º 207/1984, n.º 288/1989 e n.º 394/1995, que sempre traziam anexadas suas respectivas *exposições de motivos* onde os docentes teorizavam e explicavam os motivos pelos quais era necessário fazer uma reforma significativa no curso de Pedagogia daquela natureza.

No *terceiro capítulo*, desenvolvemos uma reflexão sobre o processo de discussão e teorização do curso de Pedagogia no ano de 1992, através do ciclo de debates promovido pela FE/UFG envolvendo a comunidade acadêmica. Identifiquei esse período como um dos momentos mais marcantes da história da FE/UFG. Um dos motivos foi observar que os dois professores que atuavam nas análises teóricas da educação, da cultura e formação de professores, Professores Ildeu Moreira Coelho<sup>5</sup> e José Carlos Libâneo<sup>6</sup>, foram os principais debatedores, o que nos proporcionou momentos de intensa articulação entre teoria e prática e a produção do conhecimento. Os debates marcaram a vida dos participantes porque foram além da mera exposição de fatos; ali se produziu conhecimento. Nesse capítulo, buscamos evidenciar os elementos constitutivos do pensamento de cada debatedor referente a formação do pedagogo, analisamos e comparamos suas respectivas propostas de matrizes curriculares para o curso de Pedagogia colhendo elementos que demonstram ser a FE/UFG uma das principais instituições de ensino que influenciaram na reestruturação do curso de Pedagogia no Brasil. A base para a análise do entendimento de cada debatedor sobre o curso de Pedagogia, partiu dos documentos produzidos por eles. Além disso, busca-se evidenciar, na análise documentada pelo professor José Nicolau Heck, o entendimento sobre as duas concepções postas em conflito.

No *quarto capítulo*, encontram-se as reflexões teóricas referentes às transformações ocorridas no mundo do trabalho e seu reflexo na formação de professores, dos quais incluo o pedagogo; apresentamos as mudanças ocorridas na sociedade global e brasileira (IANNI, 1993), que resultou na criação de um *novo* paradigma de trabalhador assentado na concepção econômica da reestruturação produtiva. Abordamos, também, as mudanças ocorridas na economia mundial e os efeitos da chamada *globalização* na formação de professores e seus reflexos na formação de pedagogos. Analisamos ainda, a evolução dos debates que aconteceram na FE/UFG que culminaram na nova estruturação do curso de Pedagogia a partir do ano de 2004. Partimos da análise do curso oferecido, em forma de convênio, para os trabalhadores em educação da Rede Municipal de Educação (RME) da Secretaria Municipal de Educação (SME). Procuramos demonstrar que a experiência foi considerada positiva tanto

---

<sup>5</sup> Professor da Faculdade de Educação da UFG.

<sup>6</sup> Professor aposentado da Faculdade de Educação da UFG.

pela SME quanto para a FE/UFG, inclusive, sendo utilizada posteriormente como referência para a modificação no currículo regular do curso de Pedagogia da FE/UFG em 2004.

Analisamos o contexto histórico por meio de Resoluções, Atas, matrizes curriculares, ementas, Leis, Decretos e legislação específica que refletiram as diferentes concepções existentes na faculdade sobre o processo de formação de pedagogos. Apresentamos a análise dos dados colhidos a fim de fazer um balanço do que representou o período entre 1984 e 2004 na formação do pedagogo na FE/UFG.

Não tenho a pretensão de esvaziar as possibilidades de reflexão sobre esse tema, pelo contrário, meu objetivo é fazer com que ela fomente ainda mais o debate sobre a compreensão da *identidade profissional* e da *formação do pedagogo* que ainda encontram-se cheios de ambigüidades e contradições mesmo após sucessivas mudanças. Essa contribuição visa a manutenção, mesmo que utópica<sup>7</sup>, do papel da universidade como lócus da formação do educador.

---

<sup>7</sup> Do latim, *U* – negação; *Topos* - lugar. Nenhum lugar; ou seja, aquilo que ainda não foi criado, portanto, deve ser gerado.

## CAPÍTULO I

### O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO PERÍODO ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 e 1990:

#### O reflexo das decisões políticas no ensino superior brasileiro

Este *Capítulo* tem a finalidade de evidenciar a influência das decisões políticas no ensino superior brasileiro no período pós-1964, bem como os seus efeitos no processo de formação de professores objetivando: a) compreender a organização política, econômica e educacional no Brasil que instituiu uma nova orientação na formação docente; b) analisar as conseqüências da adoção de uma política privatista referente ao ensino superior; c) analisar o impacto do processo de burocratização ocorrida nas universidades públicas federais e suas implicações na formação de professores; d) compreender o reflexo da reforma universitária de 1968 na formação docente; e) analisar a influência dos movimentos de educadores na formação dos pedagogos, em especial, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

#### 1. O cenário político, econômico e educacional no Brasil pós-1964: antecedentes históricos

O propósito deste item é explicitar a dinâmica da organização política do Estado brasileiro, que reestruturou o sistema de ensino em todos os níveis, buscando identificar os elementos que explicam a inclusão da educação superior no processo de ajustamento ao sistema produtivo capitalista e ao sistema político ditatorial.

O período entre 1964 e 1985 no Brasil, época denominada de *regime militar* (GERMANO, 1994, p. 18), foi marcado profundamente pela influência do modelo econômico desenvolvimentista do sistema capitalista brasileiro. Nesse período, a educação passa a ser utilizada como instrumento que visa priorizar a preparação de mão-de-obra para responder às novas demandas econômicas que estavam sendo implantadas na economia brasileira, para cumprir os propósitos políticos do governo em relação ao modelo econômico adotado.

Segundo Brzezinski,

A adoção dessa política de treinamento em massa visava compartilhar de transformações das forças produtivas para dinamizar a economia. É a etapa do

capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista. (BRZEZINSKI, 2000, p.58)

Esse investimento foi pensado e estruturado dentro dos aportes do ideário da teoria do capital humano e da modernização. A exigência da qualificação técnica no campo educacional foi requisitada pelo modo de produção capitalista, marcado pela fragmentação da execução das tarefas e da divisão social do trabalho.

As escolas passaram a adotar uma formação voltada para as exigências do mercado; elas se transformaram em espaços de treinamento, qualificação, requalificação e instrumentalização para o trabalho visando o aumento da produtividade.

(...) a extensão tanto da formação básica para a população, aumentando a qualificação escolar para o exército industrial de reserva em crescimento nas cidades; quanto uma qualificação especializada para a gestão da burocracia e das empresas estatais, e para a direção do aparato estratégico militar (MELO, 2003, p.55).

Nesse contexto, é evidente que não havia espaço para a crítica e para o exercício livre do pensamento. Tudo foi negado em função da supervalorização da dimensão técnica, sobretudo dos cursos universitários.

A educação, nesse contexto, transformou-se em “treinamento”. Nela foram projetadas também as ambigüidades e contradições próprias da ideologia nacionalista e da ideologia transnacional. Assim, se, por um lado, o processo educacional foi propulsor do desenvolvimento nacional com a “democratização” das oportunidades educacionais e com a melhor qualificação do homem comum, por outro, ele foi instrumento indispensável ao processo de especialização exigido pelo capital transnacional. Nesse cenário, emergiu o projeto de reforma das universidades brasileiras que deveriam deixar de ser elitistas para tornar-se o centro de formação de profissionais necessário ao desenvolvimento (BRZEZINSKI, 2000, p.59).

Segundo Germano (1994), o *regime militar* ao adotar como estratégia hegemônica o uso da política educacional, teve como objetivo assegurar uma escolarização que permitia a formação de uma força de trabalho que pudesse sustentar a política de desenvolvimento econômico assumida pelo governo ditatorial brasileiro. A fim de concretizar esse objetivo, montou-se uma estrutura política-educacional caracterizada pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Uma das estratégias utilizadas foi a edição de Atos Institucionais que serviam para cercear a liberdade de expressão, inclusive, de amplos setores da sociedade civil como os profissionais envolvidos com o estudo e análise crítica da educação. Para Germano,

Livre de qualquer controle social e político, o Estado atingiu, portanto, o mais elevado grau de autonomia (no período pós-64) – notadamente no que diz respeito ao seu aparato repressivo e às Forças Armadas – tornando evidente o sentido cesarista da intervenção militar. (...) Os direitos individuais e coletivos foram assim

praticamente liquidados; (...) Restava a existência de um Executivo forte, poderoso, ditatorial; de um governo arbitrário, que violava a sua própria legalidade, cujo comportamento, por conseguinte, era imprevisível (GERMANO, 1994, p. 66-67).

Ainda segundo Germano (1994), o sistema educacional, durante o *regime militar*, foi redirecionado para uma crescente vinculação à economia de mercado ocasionando problemas sociais de gravidade relevante.

O elevado grau de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa permitem inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, a política educacional pós-64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas [...] Ou seja, a política educacional, de fato, privilegiou o topo da pirâmide social (GERMANO, 1994, p. 22).

Mesmo adotando uma política excludente, Germano (1994) entende que o “Estado Militar” desenvolveu algumas medidas sociais em diversos campos como: “educação, saúde, previdência, habitação, assistência social, emprego, ‘desenvolvimento comunitário’ etc.” Ao usar politicamente a adoção de tais medidas, o governo visava na realidade criar uma pretensa rede de proteção social.

Assim, deve-se destacar que o Estado concorreu decisivamente para o desenvolvimento das forças produtivas do país, ao mesmo tempo em que foi o responsável maior pela perversa concentração da renda e da riqueza verificada no lapso de tempo em apreço (1964-1985), bem como atuou de forma persistente, no sentido de reprimir, destroçar e aniquilar os setores mais avançados da sociedade civil brasileira (GERMANO, 1994, p. 23).

A manutenção das desigualdades sociais e a acumulação de capital foi o fator mais preponderante na política brasileira no período em questão.

Segundo Saviani (1988), todo esse processo histórico estava ancorado na *Doutrina da Segurança Nacional* implantada pelos militares com o intuito de se estabelecer o que chamou de ‘democracia excludente’; ou seja, criar um conjunto de mecanismos preventivos, repressivos e operativos que iam desde a ação *psicossocial* de propaganda, utilização da legislação para tornar legais as suas ações, passando pela repressão localizada dos resistentes ao *regime militar*, até à montagem de verdadeiras operações militares destinadas a eliminar, fisicamente, os adversários.

A estratégia da ‘democracia excludente’ amparou o que Saviani chama de ‘autoritarismo desmobilizador’. Para ele, a instituição da excessiva departamentalização das universidades públicas, a matrícula por disciplina e o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado, fizeram parte dessa estratégia cujo significado político provocou a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas, ficaram impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão política para reivindicar a adequação de um ensino de qualidade.

Para compor o conjunto de estratégias de controle social, na qual a educação estava incluída, foi instituído o Ato Institucional nº 5 em 13 de dezembro de 1968 que consolidou o propósito desmobilizante do regime de governo. O preâmbulo do referido Ato Institucional citado abaixo, evidencia a *estratégia ideológica* adotada para impor um regime de governo fortemente centralizador:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e CONSIDERANDO que a Revolução brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou, fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, **assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana**, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, "os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direito e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria" (BRASIL, Preâmbulo do Ato Institucional nº 5, de 13/12/1968, grifo nosso).

É surpreendente que um governo utilize palavras tão belas, exaltando os ideais de liberdade e respeito à dignidade da pessoa humana, para justificar a sua estratégia desmobilizante extremamente coercitiva e autoritária. Não havia nenhuma possibilidade de assegurar a ‘autêntica ordem democrática’ quando:

Art 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

- I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
  - a) liberdade vigiada;
  - b) proibição de freqüentar determinados lugares;
  - c) domicílio determinado,

§ 1º - o ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.

§ 2º - As medidas de segurança de que trata o item IV deste artigo serão aplicadas pelo Ministro de Estado da Justiça, defesa a apreciação de seu ato pelo Poder Judiciário.

Art 6º - Ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de: vitaliciedade, mamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo certo.

§ 1º - O Presidente da República poderá mediante decreto, demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade quaisquer titulares das garantias referidas neste artigo, assim como empregado de autarquias, empresas públicas ou sociedades de economia mista, e demitir, transferir para a reserva ou reformar militares ou membros das polícias militares, assegurados, quando for o caso, os vencimentos e vantagens proporcionais ao tempo de serviço.

§ 2º - O disposto neste artigo e seu § 1º aplica-se, também, nos Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios (BRASIL, Ato Institucional nº 5 de 13/12/1968).

Além de se constituir num paradoxo, não há legitimação quando as leis não são respeitadas, nem mesmo por quem as formulou. É o caso do artigo 11 do AI-5 que, excluiu-se de qualquer apreciação judicial todo o ato praticado pelo Governo Federal em função desse Ato Institucional e seus Atos Complementares, bem como os seus respectivos efeitos.

Esse cenário político refletiu muito bem como foram as políticas públicas para a educação, e como o estado brasileiro gradativamente abriu *oportunidades* para a ampliação das instituições privadas atuarem no ensino. Análise que faremos no próximo item.

## **2. A adoção da política privatista e da burocratização no sistema educacional como instrumentos fundamentais de transferência dos recursos públicos aos interesses privados e a Reforma Universitária de 1968**

A análise desenvolvida até aqui visou fornecer elementos conceituais para a compreensão da realidade do ensino brasileiro dentro da dinâmica do sistema capitalista observado no *regime militar*, sobretudo relacionada ao ensino superior no Brasil. Para melhor entendimento do processo de subordinação da formação acadêmica ao processo produtivo, é importante analisar como o governo brasileiro na década de 1960 repassou gradativamente recursos financeiros públicos para as instituições privadas de ensino, tendo como conseqüência, o *desmantelamento* da escola pública no Brasil em todos os seus níveis.

Ao adotar a ampliação da participação *empresarial* no setor educacional, o Governo demonstrava que sua prioridade era beneficiar um pequeno grupo de privilegiados. Por trás do discurso governista, em defender os *interesses supremos da nação*, na realidade, estava a defesa de um projeto econômico hegemônico que, gradativamente, apontava para a ampliação da participação privatista na política, na economia e na educação. Assim, as decisões unilaterais tomadas pelos governos militares visavam atender às demandas de grupos privados específicos, como: empreiteiras, bancos, grandes corporações industriais e instituições de ensino que viam em tais decisões uma grande oportunidade de expandir seus negócios.

Segundo Cunha (1998):

Para a implementação de sua política econômica, os governos militares promoveram um grande crescimento do poder estatal, voltado para favorecer a economia de mercado oligopolístico. Apesar disso, os grupos empresariais que se beneficiaram desses projetos não deixaram de desenvolver intensa e sistemática propaganda, via meios de comunicação de massa, alardeando a ineficiência e a insuficiência da administração pública, em contraste com as excelências da iniciativa privada: agilidade na tomada de decisões, racionalidade no uso dos recursos, justiça na remuneração dos “fatores de produção” (capital, terra, trabalho e gerência) (CUNHA, 1998, p. 13).

Como resultado da adoção dessa política privatizante, os recursos destinados para as escolas públicas estavam diminuindo e sendo transferidos para as instituições privadas, o que causou um déficit público que inviabilizava o repasse financeiro necessário para o investimento na manutenção e expansão das escolas públicas. Esse déficit resultava do

[...] favorecimento ao setor privado mediante a inoperância da máquina fiscal, as isenções tributárias, as transferências diretas e indiretas (como as bolsas de estudo para as escolas privadas), nos empréstimos a juros negativos e os subsídios a fundo perdido (CUNHA, 1998, p. 13).

Segundo Cunha apud Germano (1994), a política de concessão de incentivos às escolas particulares, acabou por revelar uma rede de corrupção e abusos cometidos por instituições privadas.

Os privilégios e os incentivos concedidos ao setor privado acabam por degenerar em abusos e corrupção, atingindo '18 bilhões só em 1982' (espíndola et alii, 1984:6), decorrentes da sonegação e fraude por parte das empresas no que se refere ao pagamento do salário-educação. Além disso, a abertura concedida pela legislação permitiu o surgimento de agenciadores de educação num verdadeiro conluio empresa privada/escola privada, em que a primeira repassava à segunda, sob a forma de bolsas de estudo, um montante de recursos inferior àquele que deveria recolher aos cofres públicos. A escola, no entanto, fornecia um recibo falso atestando que a empresa havia aplicado corretamente os percentuais estabelecidos em lei, assim como 'arranjava' uma lista de alunos 'beneficiados' com bolsas (CUNHA apud GERMANO, 1994, p. 204).

O Estado brasileiro, ao adotar a política de desobrigação do financiamento da educação pública, ampliou o espaço para que a educação fosse explorada por empresários do setor privado como negócio lucrativo, transformando o espaço do saber num espaço mercadológico e a educação em mercadoria. Nessa direção, Cunha continua afirmando que

Vários têm sido os mecanismos pelos quais os empresários do ensino têm conseguido o apoio governamental: imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, mediante bolsas de estudo distribuídas pelo Poder Público, e até mesmo a inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas, para disporem de uma espécie de reserva de mercado educacional. Mais do que isso, o capital, em especial o capital financeiro, tem se valido dos incentivos fiscais para financiar diretamente empreendimentos escolares com objetivos ideológicos bem explícitos (CUNHA, 1998, p. 14).

Germano na mesma direção aponta que, no período pós-1964, as políticas para o setor educacional, em todos os seus níveis, foram insuficientes para beneficiar as populações mais carentes, cujos índices de analfabetismo, eram considerados os mais altos do mundo. Diante do exposto ele depreende:

1) que o Estado, ao se desobrigar de financiar a educação pública, abriu espaço para que a educação escolar fosse explorada como negócio lucrativo, com as empresas

contando para isso com facilidades, incentivos e subsídios fiscais e creditícios, até mesmo a pura e simples transferência de recursos públicos para a rede privada de ensino; 2) que os problemas referentes ao financiamento da educação não se restringem à questão do montante das verbas. A alocação de uma soma adequada de recursos é uma condição necessária para o desenvolvimento do sistema educacional, porém não é uma condição suficiente (GERMANO, 1994, p. 205).

Uma das estratégias utilizadas pelos governos militares para a consolidação desse sistema *desobrigante*, e adotados pelos seus sucessores, foi a política de contenção por meio da descentralização do ensino, sobretudo nos níveis iniciais da educação. Esse procedimento visava a transferência dos encargos educacionais para os estados e municípios desobrigando a União de sustentar o ensino do antigo primeiro grau. Boa parte dos governos estaduais, muitos deles tendo representantes que apoiavam e sustentavam o regime militar, seguiram na mesma linha de pensamento justificando a necessidade de “descentralizar e democratizar” o sistema educacional de seus respectivos estados. Tais medidas desconsideraram a *hipossuficiência* financeira de grande parte dos municípios que não dispunham de recursos para assumir tamanha responsabilidade, além disso, não estava prevista nenhuma ação supletiva da União para socorrer nem estados nem municípios. Sem ação supletiva do governo, houve abertura do espaço necessário para que escolas particulares assumissem grande parte desse nível de ensino, algumas chegaram a funcionar em locais sem nenhuma estrutura para as atividades escolares, o que acabou por expor as crianças a um tipo de educação pouco confiável.

Naquele período, muitas secretarias municipais e estaduais de educação ficaram sob forte influência de empresários do setor privado da educação que passaram a adotar uma política de concessão e de contenção da abertura de instituições de ensino. Aos empresários do ensino que exerciam forte influência nos políticos, eram concedidas autorizações de funcionamento de suas escolas em locais economicamente vantajosos, enquanto na mesma esteira, eram contidas construções de unidades da rede pública nesses locais obrigando, por falta de vagas, a população menos favorecida a matricular em instituições particulares (aqueles que com dificuldades conseguiam pagar suas mensalidades) ou submetê-las ao sacrifício de deixarem seus filhos sem estudar, aumentando as estatísticas da legião de analfabetos no Brasil.

No ensino de 1º grau, o controle que os empresários do ensino detinham das secretarias e dos conselhos estaduais de educação, bem como das secretarias municipais, propiciou-lhes a contenção da implantação da reforma de 1971, no que dizia respeito à extensão “para cima” e “para baixo” da seriação das escolas primárias e dos ginásios das redes estaduais e municipais. Com isso, as escolas privadas continuavam a não sofrer concorrência das escolas públicas na escolarização das populações de baixa renda das periferias urbanas, apresentando-se,

assim, como destinatária das bolsas de estudo, que visavam compensar a “insuficiência quantitativa da rede pública”. (CUNHA, 1998, p. 17).

Nem mesmo programas como o CODEPRE (Coordenação de Educação Pré-escolar), MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), PRODASEC (Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas), PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural), Projeto RONDON (programa universitário) e tantos outros criados pelo governo federal conseguiram minimizar a exclusão da população carente do sistema educacional. A camada da população que tinha acesso a escola pública teve que conviver, durante o período de escolarização, com a drástica redução de recursos financeiros aplicados à educação.

As instituições públicas de nível superior, também foram atingidas pela política de contenção de recursos públicos ao mesmo tempo em que via a expansão das instituições privadas pelo país, apoiadas pelo Conselho Federal de Educação. Em decorrência de tal política, a universidade pública brasileira ficava com orçamento insuficiente para seu funcionamento. Assim, segundo Germano,

[...] observa-se uma retração do crescimento das universidades públicas, sobretudo das federais, entre o final dos anos 60 e meados dos anos 70 [...] enquanto no orçamento da universidade federal cresciam as despesas com pessoal [...] despencavam as verbas para pesquisa, para extensão e demais despesas de manutenção da instituição. Se no início dos anos 70 essas verbas representavam cerca de 25% das despesas, elas mal ultrapassavam 10% no final da década e continuavam caindo nos anos 80, chegando a apenas 7% dos orçamentos iniciais em 1986, já em plena vigência da Nova República e da aplicação da emenda Calmon [...] fica patenteado, portanto, que a pesquisa universitária é financiada, sobretudo, por agências de fomento externas à universidade, como CNPq, Finep, Capes, etc. ou por instituições estrangeiras como a Fundação Ford e organismos internacionais. (GERMANO, 1994, p. 207).

No contexto em que o financiamento do ensino superior público não tinha dotação orçamentária fixada pela legislação em vigor, surgiram cobranças de taxas nas universidades públicas, até mesmo por uma simples declaração de frequência escolar ou pelas refeições nos restaurantes universitários.

Com a adoção da cobrança de taxas nas instituições públicas, era notório que o montante arrecadado não era suficiente para a manutenção das instituições de ensino. Na realidade, o que se propunha era formar o *ethos* privatizante, cujo objetivo, era a criação de um ambiente em que a cobrança de taxas abriria espaço para uma futura cobrança de mensalidades. Com isso, as universidades públicas estavam ficando muito parecidas com o ambiente cartorial, burocratizadas e administrativamente controladas.

Nessa perspectiva, Oliveira destaca que,

Se há valores acadêmicos que se apresentam como antitéticos aos valores burocráticos, a convivência dos ideais de ensino e pesquisa esposados pelos acadêmicos se torna difícil, senão impossível, no seio de organizações eminentemente burocráticas [...] Essa clareza se baseia nos princípios da divisão de tarefas e hierarquização de comando, e gera conseqüências visíveis nas formas de controle organizacional, que vão desde os processos de admissão e seleção até as promoções ou expurgo de indivíduos. No caso da organização acadêmica, tanto os valores associados à busca da verdade e à pesquisa quanto os próprios valores profissionais associados às atividades intelectuais e de ensino sugerem formatos organizacionais mais próximos ao que Mintzberg denomina de modelo profissional<sup>8</sup>. Em termos gerais, tanto o ensino quanto na pesquisa estamos diante de incertezas com as quais a organização burocrática tem dificuldades em lidar: os objetivos são amplos, vagos e mal definidos; as tecnologias de ensino e de pesquisa são eivadas de ambigüidades tanto nos seus processos quanto nos seus resultados, os processos de aferição de resultados e de atribuição de qualidade são carregados de subjetividade, escudada no consenso dos pares [...] a vida acadêmica, em geral, e a cena brasileira, em particular, ilustram o crescimento do fenômeno burocratizante nessas instituições (OLIVEIRA, 1985, p. 125).

No momento em que se evidenciou a institucionalização da burocracia no sistema de ensino, surgiram o isolamento, o corporativismo e o individualismo existentes na estrutura departamental das universidades. Dessa forma, a departamentalização acadêmica, os colegiados de cursos, estruturas paralelas de poder dentro da unidade acadêmica (faculdade, instituto, escola, centro) entre a diretoria, coordenação dos cursos de graduação e a coordenação dos programas de pós-graduação, e tantos outros departamentos burocráticos, causou vários problemas que se fizeram evidenciar dentro da estrutura e funcionamento implantada, principalmente no que tange ao orçamento financeiro para essa concretização. A existência de grande quantidade de professores envolvidos no processo administrativo, necessitava de um elevado número de horas de trabalho na esfera das atividades universitárias; e o excessivo número de instâncias para se tomar as principais decisões acadêmico-administrativas dentro da universidade, levou a academia ao distanciamento de seus pilares, o ensino, a pesquisa e a extensão, este último, quando havia, quase sempre estava vinculado às novidades do mercado excessivamente mutável ou ao clientelismo do Governo que utilizava como propaganda ideológica<sup>9</sup>.

A efetivação da estrutura departamentalizada do colegiado dos cursos e das coordenações dos programas de pós-graduação como estruturas de poder paralelo ao da

---

<sup>8</sup> Mintzberg distingue cinco configurações estruturais: a estrutura simples, a máquina burocrática, a burocracia profissional, a forma divisional e a “adhocracia”. Na burocracia profissional, a margem de discricção e a autonomia tendem a ser maiores do que nas formas anteriores, e a coordenação se dá pela padronização de habilidades e através de processos de treinamento e doutrinação (OLIVEIRA, 1985, p. 125).

<sup>9</sup> Era muito comum na época dos governos militares a utilização de programas universitários de extensão para propagar sua ideologia clientelista. O projeto RONDON foi um deles. Consistia num programa de extensão que envolvia o estágio de acadêmicos, geralmente ligados às Ciências da Saúde, para regiões brasileiras onde a assistência médica era extremamente precária, como o Norte e o Nordeste do País.

diretoria da unidade acadêmica, atribuiu aos diretores de faculdades a função de gerentes com poucos recursos para investirem em pesquisas e manutenção de seus prédios (OLIVEIRA, 1985). A departamentalização exagerada, estava firmada na necessidade de definir com precisão as atribuições de cada conselho superior da universidade para evitar interpretações que provocassem constantes conflitos internos. Além de um processo de desarticulação política da comunidade acadêmica, também estava implícita a fragmentação estrutural dos cursos de graduação, provocando uma falta de identidade do perfil profissional que se pretendia formar.

A implantação do modelo burocrático no sistema educacional, se deu em razão do controle político que exercia grande influência no direcionamento das políticas públicas para a educação. Porém, apesar de toda organização se estruturar em torno da ampliação do controle irrestrito nas decisões educacionais, até por meios coercitivos, elas não foram plenamente eficientes a ponto de minar as resistências de alunos e professores ao modelo imposto no sistema escolar.

Docentes de instituições de ensino superior, sobretudo das universidades públicas, juntamente com a União Nacional dos Estudantes – UNE, mesmo sob forte pressão do Estado ditatorial, formaram pequenos focos de resistência. Conforme observamos anteriormente, os Atos Institucionais editados sucessivamente pelo regime militar reprimiu a liberdade de expressão, porém, não foram suficientes para anular a liberdade de pensamento de professores e alunos, nem as respectivas ações<sup>10</sup> que foram consideradas na época pelo governo como *subversivas*.

O governo atuava, em relação à comunidade universitária, sob o lastro de duas diretrizes fundamentais para exercer a manutenção do controle sobre as universidades: a *coerção*, que procurou controlar os focos de resistência através da perseguição, como, por exemplo, a instauração de comissões sumárias de inquérito<sup>11</sup> que possibilitavam a expulsão de professores e estudantes considerados hostis ao regime, além de prisão (e até assassinatos); e a *cooptação*, que consistia num conjunto de medidas legais (decretos e leis) que visavam buscar adesão ideológica de docentes e alunos às medidas adotadas pelo governo. Ao contrário do que era previsto, aconteceu uma crescente articulação e união de um contingente de pessoas que cada vez mais reivindicava a instauração de um governo democrático. Dentre o

---

<sup>10</sup> Algumas destas ações foram greves, manifestações nas ruas, reuniões secretas, impressão de jornais e panfletos considerados *apócrifos* - cujos conteúdos ideológicos protestavam contra a repressão militar. Houve até mesmo a adoção de medidas extremas como seqüestros de autoridades.

<sup>11</sup> O Decreto-Lei Nº 477 de 26/02/1969 definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino públicos ou particulares, e dava outras providências.

contingente, estavam os docentes e alunos das instituições públicas de ensino superior que reivindicavam, mesmo sob forte pressão governamental, melhoria nas condições de ensino e uma maior autonomia das instituições superiores de ensino. Uma das estratégias utilizadas pelos militares para conter o avanço dos que resistiam ao regime ditatorial, foi assumir o discurso de que o formato do sistema de ensino público superior brasileiro, considerado um grande entrave ao desenvolvimento científico e tecnológico nacional, deveria ser modificado com vistas a sua reorganização e modernização dentro de uma visão economicista, técnico-administrativa e empresarial, a fim de que a universidade pública se tornasse mais eficiente e eficaz maximizando os resultados com um mínimo de recursos públicos possíveis.

Para concretizar esse ideário, o Ministério da Educação – MEC e a USAID (Agency for International Development), fizeram uma série de acordos que subordinaram a organização do nosso sistema de ensino, inclusive o superior, às diretrizes e prioridades definidas por técnicos enviados dos Estados Unidos da América, que propunham soluções que julgassem convenientes e necessárias para serem adotadas no Brasil, cujo objetivo era introduzir no país o modelo educacional norte americano. A estratégia se deu através da reforma do ensino, onde os cursos primário e ginásial foram fundidos, se chamando de *primeiro grau*, o curso *científico* passou a ser chamado de *segundo grau* e o curso universitário passou a ser denominado *terceiro grau*. Para a implantação do programa, o acordo impunha ao Brasil a contratação de assessores norte americanos, que seriam *verdadeiros mentores* da organização do sistema educacional brasileiro, cujas medidas adotadas incluía, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do *primeiro grau*<sup>12</sup>. Os técnicos oriundos dos Estados Unidos estariam por trás das *reformas*<sup>13</sup> educacionais que atingiram todos os níveis de ensino (GERMANO, 1994).

A partir dessa concepção, houve um progressivo desmantelamento do ensino no Brasil, sobretudo do ensino superior da rede pública, que passou a sofrer crescente ingerência de órgãos executivos do governo (planejamento, casa civil, segurança nacional), justamente porque era o foco onde o regime encontrava sua maior resistência.

O quadro político conturbado que o Brasil viveu, nos leva a crer que o Governo supunha que a adoção de uma visão economicista no sistema educacional seria a única capaz de realizar um projeto nacional que redundasse em uma maior articulação entre a educação escolar e o sistema produtivo.

---

<sup>12</sup> Pela edição da Lei nº 9.394/1996 passou a ser denominado de ensino fundamental.

<sup>13</sup> Segundo Saviani (1988), nesse período as reformas educacionais brasileiras se deram por meio das Leis nºs.: 4.024/1961, 5.540/1968, 5.692/1971 e diversos decretos e resoluções editados pelas instâncias superiores do sistema nacional de educação.

Naquele contexto, ao mesmo tempo político, econômico e educacional, surgiu a figura dos especialistas e técnicos da educação que receberam a atribuição de planejamento, orientação e inspeção nas escolas para assegurar a implantação das *novas* medidas que foram adotadas no sistema educacional a fim de que ele estivesse vinculado ao setor produtivo capitalista. A formação desses ‘técnicos’ tornou-se responsabilidade das Faculdades de Educação, sobretudo por meio do curso de Pedagogia. O tipo de formação observada nos leva a crer que o sistema educacional deveria se pautar pela visão gerencial, burocrática, possibilitando a formação técnica de especialistas da educação. Essa concepção, de acordo com Saviani, resultou no

Parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar às diferentes modalidades de disciplinas (SAVIANI, 1989, p.24).

Sendo assim, podemos depreender que através de todo aparato ideológico e administrativo promovido pelos sucessivos governos pós-1964, instalou-se uma crescente burocratização nos sistemas de ensino que contribuiu, junto a outros fatores políticos e econômicos, com o objetivo de subordinação da escola e do ensino ao sistema produtivo capitalista e a divisão social do trabalho, com vistas à diminuição dos recursos destinados às instituições públicas e o aumento da transferência dos mesmos a iniciativa privada conforme analisamos anteriormente.

Podemos concluir esse pensamento com a assertiva de Oliveira:

Apesar desses requisitos aparentemente contraditórios com o modelo burocrático, a vida acadêmica, em geral, e a cena brasileira, em particular, ilustram o crescimento do fenômeno burocratizante nessas instituições. Assim como existe uma tendência a se superestimar o modelo de mercado como a única forma de associação no regime capitalista, da mesma forma há uma tendência geral de se pensar o modelo burocrático como única forma de organização. Além disso, há fatores concretos que impulsionam nessa direção, a começar pela atuação dos órgãos reguladores e financiadores, o crescimento interno das universidades e a cópia de modelos organizacionais de outros países. Em qualquer momento de sua existência as instituições acadêmicas se apresentam como resultado de um amálgama entre essas diferentes culturas, e o ajustamento a um ou outro modelo se dá de formas variadas e em graus bastante diversos (OLIVEIRA, 1985, p.125)

No cenário político, econômico e educacional em que vivia a sociedade brasileira a autonomia didático-científica das instituições de ensino superior, tão almejada desde a criação da primeira universidade oficial no Brasil (em 1920, no Rio de Janeiro), poderia se constituir como um pilar que sustentaria o modelo estrutural de organização das universidades que fossem criadas. No entanto, como uma entidade educacional, a universidade pública, apesar

de se encarregar da produção de novos conhecimentos e de formas interpretativas da realidade, direcionou, sob forte influência do governo, até de forma coercitiva, suas atividades para acompanhar a evolução mercadológica observada na década de 1970, época de grande expansão do parque industrial brasileiro.

Em outras palavras, a importância do espaço universitário passou a residir nas articulações<sup>14</sup> entre o sistema produtivo (desenvolvimento científico e tecnológico), o controle social e a estrutura de dominação (legitimação dos papéis sociais). Para concretizar esse objetivo, surge a *reforma universitária* em 1968 para *sacramentar* essa forma de organização.

O projeto que originou a Lei 5.540/1968 (conhecida como lei da *reforma universitária*) foi resultado do estudo desenvolvido por um grupo de trabalho, criado com o objetivo – mesmo que oculto à maioria da Nação, de encontrar alternativas viáveis que pudessem colocar o ensino superior dentro da nova ordem econômica de reestruturação produtiva. Como parte do processo, a controvérsia marca a formulação do texto no qual se mesclavam a defesa do ideário liberal e a proteção dos interesses privados. A forte influência do governo sobre o grupo de trabalho constituiu o traço mais forte do processo de reformulação. Na realidade, as idéias mais transformadoras dentro do referido grupo de trabalho foram submetidas a uma inércia desmobilizante que contagiou antigos focos de resistência e dificultou a construção mais acadêmica e menos economicista da reforma. Os seus ideais sofreram forte influência dos acordos MEC/USAID os quais foram inspirados nas tendências internacionais de inserção do ensino superior no mundo tecnológico do conhecimento e na teoria do capital humano.

Durante o processo de composição, produção e divulgação do projeto de reforma do ensino superior, apresentado ao Congresso Nacional para tramitação, sequer discutiu-se os problemas que realmente deveriam ser enfrentados e solucionados para sanar as dificuldades encontradas no ensino superior, como por exemplo, a ampliação de vagas nas instituições públicas de ensino superior para os egressos do ensino de 2º grau (atual ensino médio), criação de novas instituições e a manutenção das já existentes, fomento de novas pesquisas e programas de extensão, criação da política de cargos e salários dos docentes e servidores técnico-administrativos das instituições federais de ensino superior e outros fatores relacionados ao ensino superior.

---

<sup>14</sup> Exatamente neste ponto, se faz necessário tecer algumas considerações da política reformista para o ensino superior a partir de 1968, para entendermos o real significado das mudanças no curso de Pedagogia da FE/UFG assumidas posteriormente em 1984.

Convêm destacar *três fatos* que marcaram a constituição e o trabalho do grupo da reforma universitária, que denota a forma como foi tratada a reforma universitária em questão. O *primeiro* foi relativo ao tempo em que o projeto de lei teve que ser gestado: trinta (30) dias (SAVIANI, 1988, p. 81). Presume-se, então, que o imediatismo representou uma característica bem marcante frente a um assunto tão importante como o da reforma do ensino universitário. Naquele tempo exíguo, podemos deduzir que não houve tempo suficiente para o debate, para a reflexão e sugestões daqueles que eram os mais interessados no assunto: professores, gestores, servidores técnico-administrativos e estudantes. Porém, quando compreendemos os *procedimentos* administrativos adotados pelo *regime militar*, ditatoriais em sua essência, fica bastante claro que *naquela conjuntura*, o tempo era mais do que *suficiente* para implantar o que já estava previamente, por assim dizer, *contado, medido e pesado*. Assim no dia 02 de julho de 1968, o decreto presidencial nº 62.937 organizou a constituição do Grupo de Trabalho responsável pela Reforma Universitária (GTRU), que estipulava um prazo de “*trinta*” dias para a conclusão dos trabalhos (Saviani, 1988, p. 81).

O *segundo* fato que podemos apontar, diz respeito à forma como foram compostos os membros do referido grupo de trabalho. Foram escolhidos por decreto, por um governo destituído de legitimidade política e sem nenhuma encarnação da vontade da Nação.

O grupo ficou constituído por Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas, aos quais se juntou posteriormente o deputado Haroldo Leon Peres. O ato de nomeação incluía também os nomes dos estudantes João Carlos Moreira e Paulo Bouças. Entretanto, em que pese os esforços do governo, como ressaltou o ministro da Educação Tarso Dutra em Agosto de 1968, para obter a participação oficial de estudantes, estes se recusaram a participar. (SAVIANI, 1988, p. 81).

Mesmo sendo integrado por pessoas respeitáveis, e até mesmo bem intencionadas, o grupo ficou conhecido como embaixadores dos detentores do poder, em um projeto eivado de artigos e cláusulas que distanciavam dos reais objetivos almejados pela comunidade universitária, inclusive da vontade própria de alguns de seus membros.

O *terceiro*, não muito menos interessante do que os outros dois fatos citados, era a diferença formativa dos membros da comissão. Alguns membros da comissão eram intelectuais envolvidos em pesquisas educacionais e que vislumbravam - naquele momento, uma grande oportunidade de contribuírem com a educação superior mesmo sendo a reforma universitária constituída em um governo autoritário. Podemos inferir pela análise, mesmo que superficial, do histórico de alguns desses intelectuais, suas respectivas trajetórias e o grau de

envolvimento político, que o contraditório fez parte de todo o trabalho do grupo durante o processo de construção da Reforma Universitária.

Apesar do Decreto presidencial incluir o nome de dois estudantes (que se recusaram a participar) no referido Grupo de Trabalho, ficou evidente o confronto dessas forças díspares dentro da sociedade brasileira. A recusa estudantil deveu-se ao fato de decidirem fazer a reforma pelas próprias mãos.

No mês de Junho de 1968 eles ocuparam as universidades e instalaram cursos-piloto, ficando algumas escolas sob o controle dos alunos durante o mês de Julho e praticamente todo o segundo semestre. É nesse quadro que o governo, como que raciocinando em termos de “façamos reforma antes que outros façam”, apressou-se a desencadear o processo baixando, em 12 de julho, portanto, no auge da crise estudantil, o Decreto nº 62.937, que instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (SAVIANI, 1988, p. 86).

Contudo, o grupo de trabalho convocado não conseguiu avançar em questões de suma importância para as universidades, como por exemplo, a *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão; a autonomia das instituições; aumento de recursos humanos e financeiros para ampliação e manutenção dos cursos universitários; gratuidade do ensino e outras tantas mais que poderiam fazer parte daquela reforma, na qual constituiria em uma boa oportunidade para melhorar a qualidade do ensino superior no Brasil.

A rapidez com que a legislação foi produzida indicou perfeitamente o ambiente político existente na época e o tipo de educação superior que deveria ser implantado nas universidades brasileiras. O documento que resultou no texto final de apreciação do Congresso Nacional dizia que “[...] os referidos estudos tinham por objetivo garantir a ‘eficiência, modernização e flexibilidade administrativa’ da universidade brasileira, tendo em vista a ‘formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país’” (SAVIANI, 1998, p.81).

Em outubro de 1968, após a conclusão dos trabalhos pela comissão, o projeto de reforma do ensino superior é enviado ao Congresso Nacional pelo Executivo que passa a ser tramitado dentro de suas comissões temáticas, o qual é aprovado no dia 28 de novembro de 1968.

De um modo geral, a organização do documento que instituiu a Reforma Universitária ficou assim organizado: CAPÍTULO I (Do ensino superior) - arts. 1º a 30º; CAPÍTULO II (Do corpo docente) - arts. 31º a 37º; CAPÍTULO III (Do corpo discente) - arts. 38º a 41º;

CAPÍTULO IV (Disposições gerais) - arts. 42º a 51º; CAPÍTULO V (Disposições transitórias) - arts. 52º a 59º<sup>15</sup>.

Fica evidente, pela leitura do artigo 30º e seus dois parágrafos da referida Lei, que naquele momento ficou instituído também a formação de *técnicos* da educação para atuar nas instituições de ensino:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental (BRASIL, Lei nº 5.540/1968).

Como podemos observar, com a Reforma Universitária surgiram as especializações ou habilitações específicas relacionadas a cargos administrativos no sistema de ensino, o que nos permite fazer *três* considerações importantes sobre a referida Lei:

A *primeira* consideração, diz respeito a inexistência de um artigo que torna o curso de Pedagogia oficialmente a *única* instância do ensino superior responsável pela formação de especialistas em educação<sup>16</sup>. Pelo contrário, o parágrafo 1º do artigo n.º 30, diz que “a formação dos professores e *especialistas*, previstos neste artigo, realizar-se-á nas universidades mediante a *cooperação das unidades* responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos *cursos respectivos*” (grifo nosso). Entretanto, foi o curso de Pedagogia que assumiu esse papel *chamando para si* essa responsabilidade.

Os departamentos universitários tiveram que levar esse aspecto em consideração, pois naquele momento, ainda não havia um espaço delineado para a atuação do profissional especialista em educação nas escolas. A organização estrutural veio de *cima* para *baixo*, pois adotando o trabalho dos especialistas da educação no sistema de ensino brasileiro, haveria a concretização da inserção das instituições escolares no processo de divisão social do trabalho do sistema capitalista. Os pressupostos metodológicos e científicos necessários à sua

<sup>15</sup> Fonte: BRASIL, Casa Civil, Decreto Presidencial nº 62.937/1968.

<sup>16</sup> Somente com o advento da Lei nº 9.394/1996 em seu art. 64, é que discriminou especificamente o curso de pedagogia, em nível de graduação ou pós-graduação, com a responsabilidade de formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. Para isso, segundo o citado artigo, é necessário a garantia, nesta formação, da manutenção da “*base comum nacional*” que não foi especificada quais seriam seus pressupostos.

implantação, foram ditados por órgãos governamentais como o MEC e o CFE, nos quais excluíram do processo decisório os maiores interessados: a comunidade universitária.

Ao que tudo indica, para esses órgãos, as universidades não teriam *competência* para implementar uma formação docente dentro da nova ordem de reestruturação econômica mundial. Sobre isso, é importante mencionar Chauí quando discute sobre a *regra da competência* para o âmbito da educação:

A regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes. (CHAUÍ, 1988, p. 27 ).

A *segunda* consideração, diz respeito à formação de professores de que trata o citado artigo nº 30 da Lei nº 5.540/1968. Ele regulamentava apenas a formação de professores para atuar no ensino de segundo grau (atual ensino médio), disciplinas gerais ou técnicas e preparação de especialistas, não fazendo nenhuma referência a formação de professores para o primeiro grau (atual ensino fundamental) em nível superior. Somente com a aprovação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 é que ficou claro que os professores, para atuar nesse nível de ensino, deveriam ter como formação mínima para o exercício docente:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos superiores (BRASIL, Lei nº 5.692/1971).

Para o nível das séries iniciais de ensino, existiam as escolas normais (secundaristas) que formavam professores em nível profissionalizante secundário para atuarem na escolarização das crianças. A dualidade entre o curso normal e o de Pedagogia, coexistiu por muito tempo em nosso sistema de ensino. Geralmente quem ingressava no curso de Pedagogia em nível superior já havia concluído o curso normal. Enquanto o curso normal formava o

docente para atuar na sala de aula, o de Pedagogia passava a formar o especialista que teria como função específica adotar medidas burocrático-legais para serem executadas pelos professores nas escolas. Com o advento da lei nº 5.692/1971, a questão da regulamentação de quais instituições poderiam oferecer cursos de formação de professores ficou mais definida:

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei (BRASIL, Lei nº 5.692/1971).

Os artigos posteriores da referida lei expressam como deveria ser a formação dos especialistas e a conseqüente equivalência em termos de direitos trabalhistas em relação as instituições públicas e privadas:

Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34 A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35 Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36 Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37 A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38 Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39 Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40 Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior (BRASIL, Lei nº 5.692/1971).

A *terceira* consideração, aponta para uma conseqüência direta na implantação das habilitações para quem se propunha a realizar sua formação acadêmica atuando como especialista da educação: o *abandono* da sala de aula por muitos profissionais que passaram a assumir cargos administrativos criados pelos sistemas de ensino (COELHO, 1992).

Entretanto, uma conseqüência muito interessante dessa situação, foi observar o retorno posterior desses profissionais para a sala de aula devido a saturação do espaço profissional do especialista na escola. Aqueles que foram formados Pedagogos especialistas, não encontrando espaço para o trabalho burocrático na escola, foram assumindo a docência e exercendo *ilegalmente* a profissão, já que não dispunham do registro do MEC/CFE para ministrarem aulas, que era uma exigência legal.

Essas considerações nos levam a entender que as medidas adotadas, jamais abrangeriam todo o universo escolar nem atingiriam seus reais objetivos. A concepção de formar profissionais para a realização das necessidades humanas foi substituída pelo modelo economicista que enfatizou a qualidade das ações centradas em objetivos quantitativos, advindas do modelo empresarial e da divisão do trabalho, baseadas em conceitos de eficiência e eficácia.

Quando fazemos referência aos cursos de formação docente, ao longo de sua trajetória histórica recente, como também é o caso do curso de Pedagogia, entendemos o quanto foi marcante a interferência política no processo de decisão acerca do tipo de perfil profissional que deveria ser adotado pelas faculdades em geral, que as inserissem dentro do projeto de modernização econômica proposto. A modernização do país almejada pelo governo como complemento da organização da nova nacionalidade, perpassava indubitavelmente pela adaptação do ensino a esse projeto, isto é, para a preparação de uma oferta maior de mão-de-obra para as funções criadas pelo mercado, e o processo de modernização, exigiu uma maior qualificação específica dos trabalhadores, inclusive dos professores.

Vindo ao encontro das políticas educacionais adotadas no Brasil, a formação dos professores para o ensino das primeiras séries de escolarização tornou-se objeto de discussão mais denso e materializaram-se, posteriormente nos anos iniciais da década de 1980 (SAVIANI, 1988).

Conforme observamos, as mudanças ocorridas na educação no período pós-1964 refletiram na criação de uma administração político-educacional baseada no modelo tecnocrata<sup>17</sup>.

Segundo Brzezinski,

---

<sup>17</sup> Tecnocracia significa, literalmente, governo dos técnicos, que, pelo controle dos meios de produção, tendem a superar o poder político ao invés de apoiar suas atividades. A primeira manifestação da tecnocracia é atribuída ao sociólogo francês Claude-Henri de Rouvroy, conde de Saint-Simon (1760-1825). Ele propôs, em *Réorganisation de la Société Européenne*, de 1814, a substituição da política pela ciência da produção, o "governo dos homens" pela "administração das coisas" ([www.pt.wikipedia.org/wiki/Tecnocracia](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Tecnocracia)). Mesmo após o fim do *regime militar* o MEC continua sofrendo a fluência de técnicos que ditam normas para o sistema educacional brasileiro.

A ideologia tecnocrática passou a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional elaborados pelos técnicos do Ministério do Planejamento. Os tecnocratas, contudo, passaram a ser influenciados pelos militares que assumiram, implicitamente, os interesses econômicos do complexo empresarial. [...] Sob a influência tecnocrático-militar e sob uma ação limitada dos educadores, a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantadas da teoria econômica e adaptados à educação [...] O direcionamento dado à política educacional pelos planejadores deixava clara a intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado estritamente no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo. (BRZEZINSKI, 2000, p. 64-65).

Assim, estreitando a relação da educação com o mercado de trabalho, subordinaram a formação acadêmica aos planos de desenvolvimento e segurança do país e à visão econômica de desenvolvimento; esse foi o legado que a educação recebeu. Visto assim, o planejamento educacional foi concebido por economistas que não compreendiam, ou se faziam não compreender, a dinâmica da escola.

### **3 . Debates e movimentos dos educadores acerca das políticas de formação do pedagogo no Brasil**

Analisar os debates sobre a formação do pedagogo no Brasil, sem dúvida exige um esforço além do exame circunstanciado dos diferentes períodos em que ele foi se estruturando. O propósito deste item não é o aprofundamento das origens<sup>18</sup> do curso de pedagogia no Brasil, mas de forma sucinta, resgatar as tensões existentes entre as diversas concepções sobre o tipo de curso que deveria ser ministrado no País.

Os debates sobre a formação do pedagogo, focos de acirradas discussões entre educadores, estudantes e políticos na década de 1930, ganharam força e se reconfiguraram a partir da década de 1960. O Parecer nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação – CFE, e sua indicação pelo conselheiro Valnir Chagas trouxe algumas regulamentações específicas ao curso de Pedagogia em relação ao seu sentido e função. Segundo Saviani, o referido documento relata que,

---

<sup>18</sup> Segundo Saviani, “pelo Decreto n. 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como “seção especial”. Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia” (2004, p. 5).

A duração do curso foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura correspondendo, portanto, à duração anterior. A diferença fica por conta de uma certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Com essa nova regulamentação deixava de vigorar, ao menos formalmente, o esquema “3+1”.

No que se refere ao currículo foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações não, porém, em aspectos substantivos. Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições.

O currículo da Licenciatura se compunha das seguintes matérias: Psicologia da educação: adolescência e aprendizagem; Elementos de administração escolar; Didática; Prática de ensino. Considerando-se a revogação do esquema “3+1”, a prática que se generalizou foi a de cursar Psicologia educacional, Didática e Elementos de administração escolar na segunda e terceira séries do curso, deixando-se Prática de ensino para a quarta série. Quanto ao curso de pedagogia, como já constavam de seu currículo Psicologia educacional e Administração escolar, para obter o título de licenciado bastava aos alunos cursar Didática e Prática de ensino (SAVIANI, 2003, p. 7).

Outro parecer do CFE, o de nº 252/1969, também de autoria de Valnir Chagas, tentava dirimir a imprecisão da identidade do pedagogo, na medida em que ia traçando os limites de sua atuação. No documento, o conselheiro esclarece os motivos das opções adotadas e apresenta um anteprojeto de Resolução (anexado ao documento), onde em seu primeiro artigo define, sem demonstrar com maior precisão, quais os espaços que porventura poderiam ser ocupados pelos pedagogos:

“Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação<sup>19</sup>” (BRASIL, CFE, 1969, p. 113).

---

<sup>19</sup> As habilitações previstas e respectivas matérias específicas foram as seguintes:

1. Orientação Educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional; Medidas Educacionais.
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Estatística Aplicada à Educação.
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos e Programas.
4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; Legislação do Ensino.
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Administração da Escola de 1º Grau; Estatística Aplicada à Educação.
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Supervisão da Escola de 1º Grau; Currículos e Programas.
8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Inspeção da Escola de 1º Grau; Legislação do Ensino (SAVIANI, 2003, p. 7-8)

O Parecer 252/1969 foi formulado em quatro itens básicos: o *primeiro* recupera a história da criação do curso de pedagogia no Brasil; O *segundo* detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961; O *terceiro* apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5.540/1968 que regulamentam a formação de professores e especialistas; e o *quarto* discorre sobre a *filosofia* da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comum e diversificada. “Esse conjunto de itens, associado à Resolução 2/1969 e às Indicações feitas no Parecer 632/1969 do CFE, que fixa o conteúdo específico da Faculdade de Educação, compõe um manual orientador da estruturação, da forma e da dimensão do curso de pedagogia” (BRZEZINSKI, 2000, p. 71).

Analisando o documento, podemos concluir que ele conferia o diploma de licenciado, para formar professores para o ensino normal, em nível secundário profissionalizante, e especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção para o exercício das funções burocráticas nas escolas ou em outros espaços (que obviamente, deveriam ser criados) dentro do sistema educacional. Entretanto, os movimentos sociais de educadores, muito intensos na década de 1970, mesmo estando sob a égide dos Atos Institucionais, em congressos e reuniões científicas, começavam a mudar os rumos da educação no Brasil. Os educadores cada vez mais se posicionavam contra o modelo tecnicista de formação dos pedagogos imposto pelos militares no processo de formação de professores e também nas resoluções pedagógicas impostas pelos Governos. Os educadores “voltaram-se ainda contra o patrulhamento ideológico imposto às universidades públicas pelo controle do Estado, o que significou um profundo golpe na cultura do saber crítico” (BRZEZINSKI, 2000, p. 78).

A luta pela redemocratização da sociedade brasileira, começava a difundir-se em busca da reconquista do direito a uma representação política democrática. Cada vez mais, ela efervescia no âmbito da Faculdade de Educação da UFG, transformando a vontade de mudança em ações que enfatizavam a capacitação política dos professores, oferecendo-lhes elementos para o enfrentamento e compreensão de sua função social.

As Faculdades de Educação no Brasil, a partir de 1980, começaram a se movimentar e fomentar diversos debates entre os educadores nos congressos, estudos e pesquisas educacionais a respeito dos cursos responsáveis pela formação de professores. Tais movimentos começam a surtir efeito nas instituições que passaram “a escrever a sua história” (BRZEZINSKI, 2000, p. 83).

---

Influenciados pela reabertura democrática, que consistiu em um momento histórico de reorganização do Estado brasileiro caracterizado pela transição do regime autoritário para a democracia (chamada de Nova República), os educadores foram ganhando espaço e implementando novas alternativas que pudessem modificar a estrutura das licenciaturas no Brasil.

Os educadores não estavam isolados na luta vivida pela sociedade brasileira em tempos de ‘abertura’. Ianni (1989) descreveu com clareza o que ocorreu no período transitório para a redemocratização:

Cresceu bastante o protesto popular, compreendendo também setores de classe média que antes apoiavam o governo. Ocorreram greves operárias na cidade e no campo, além das greves de estudantes universitários, professores de escolas privadas e públicas, empregados de empresas privadas e funcionários públicos. Para os governantes, termina amargamente o “milagre econômico”, com a crise do petróleo, a queda de investimentos, os desacertos da política econômica privilegiando grandes projetos estatais, as vultosas dívidas externa e interna, a onda inflacionária. Aprofundam-se as divisões entre grupos civis e militares, nacionais e estrangeiros que compunham o bloco do poder. Até mesmo setores da alta hierarquia militar começaram a desentender-se. Também setores da Igreja católica e setores empresariais colocaram-se em divergência com a ditadura. Forma-se aberta oposição entre interesses predominantes na sociedade nacional e os das empresas multinacionais. No conjunto, aprofunda-se o divórcio entre sociedade civil e o Estado. Configura-se uma crise de hegemonia. A ditadura militar não tem mais em que legitimar-se. Perdeu suas mensagens políticas, dentre as quais se destacava a indústria do anti-comunismo. E perdeu seus trunfos econômicos, dentre os quais sobressaíam “o milagre”, o “Brasil potência”, o lema “segurança e desenvolvimento”. Sobrou-lhe a retirada (IANNI, 1989, p. 110-111).

Tudo isso resultou em uma pesada herança social no Brasil traduzida em analfabetismo, falta de verbas e indefinição política frente a situação social que o país começava a viver. Ainda em 1980, na cidade de São Paulo, emerge o comitê pró-formação do educador durante a realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação pós-Golpe Militar. Naquela ocasião, a cidade de Goiânia foi escolhida como a primeira sede do referido comitê.

Segundo Brzezinski (1994), essa escolha se deu pelo fato das discussões a respeito da identidade do pedagogo e de outras licenciaturas estarem bastante avançadas na Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG); e, além disso, pela proximidade da capital Federal, Brasília. Esse último argumento, não foi aceito pelas razões expostas abaixo:

É enganoso deduzir que a proximidade física favorece formas de pressão para maior participação para poder articular, contestar, resistir [...] eu cheguei a dizer dezenas de vezes em reuniões nacionais, regionais ou locais realizadas aqui em Goiás ou não, que esta proximidade física de Brasília é uma ilusão. Várias vezes afirmei que a aproximação e participação não se dão meramente pelo aspecto físico e que São

Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte estão muito próximos do que Goiânia, porque eles sabem muito mais das coisas, pois estão mais ligados às pessoas-chave do centro do poder. (BRZEZINSKI, 2000, p. 106).

Na realidade, a UFG já estava em pleno debate, realizando no âmbito de suas unidades acadêmicas diversos seminários e reuniões sobre o processo de formação dos licenciados. O próprio MEC já havia incentivado, no calor das discussões em todo o território nacional, por meio de Seminários Regionais e Encontros Nacionais, que as instituições formadoras de professores formulassem novas propostas de cursos de formação docente.

O MEC já havia anteriormente, por meio de sua Secretaria de Ensino Superior (Sesu), formulado o pedido de uma consulta a FE/UFG para que lhes enviassem as propostas desenvolvidas sobre a reformulação do curso de Pedagogia advindas dos grupos de discussão dentro da universidade. Segundo o primeiro presidente<sup>20</sup> do Comitê Pró-formação do Educador, Ildeu Moreira Coelho, a consulta do MEC à UFG causou-lhes estranheza na época em que foi solicitada:

‘Por que consultar apenas três e por que especificamente Goiás? Conhecíamos nossa realidade de Estado periférico na Federação. Os professores da Faculdade de Educação ficaram desconfiados. Parecia ser uma jogada do MEC. Estabeleceu-se a discussão no grupo de professores: responde-se ou não à consulta que tinha um prazo mínimo para ser enviada ao MEC. Finalmente, para não ser acusado de omissão, o grupo decidiu respondê-la. Preparamos um documento em que a Faculdade de Educação se manifestou através daquele grupo de professores, que representava quase a totalidade da congregação. Entre outras coisas, o grupo colocava explicitamente que o caminho da pedagogia não era via habilitações. Goiás, portanto, já tinha uma posição’. (BRZEZINSKI, 2000, p. 103).

Os professores da FE/UFG julgavam que aquele momento era de reflexão, de debate, de formulação de novas propostas e não de uma definição imediata por tratar-se de uma questão muito relevante e polêmica. Havia o entendimento de que para ser submetido a órgãos normatizadores, como o CFE e o MEC, o documento proposto tinha que amadurecer em um tempo maior, sem exigüidade de tempo, para ser apreciado nas instâncias governamentais.

Porém, mesmo achando estranha a solicitação do MEC, a comissão da FE/UFG resolveu enviar a resposta explicitando suas propostas sobre a reformulação do curso de Pedagogia. Dentre os cinco tópicos que compunham o documento enviado ao MEC, havia um que recomendava o abandono da formação de especialistas habilitados em Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e outras correlatas no curso de graduação em Pedagogia. A decisão dessa medida, conforme relata o documento,

---

<sup>20</sup> Conforme nota de Brzezinski (2000, p.102).

recuperaria a formação pedagógica de educadores docentes que são responsáveis diretos pela formação do aluno (Ande, 1981, p. 53).

Brzezinski (2000) relata que, Goiás naquele momento, se lançava em nível nacional como movimento de vanguarda, pelas repercussões daquelas propostas consideradas transformadoras do curso de Pedagogia. A proposta de Goiânia, pensada e elaborada pelas sucessivas reuniões dos educadores, germinou de forma que o curso de Pedagogia foi se transformando gradativamente em uma licenciatura para a formação docente das séries iniciais do ensino de 1º grau (atual ensino fundamental). Mesmo após a transformação da proposta em ação, no âmbito da FE/UFG, pela Resolução do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG (CCEP) n.º 207/1984 que será discutida no próximo capítulo, a figura dos especialistas se fez presente por muito tempo dentro da administração das escolas.

Em 1983 surge o CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador) em substituição ao Comitê Nacional. Depois, se transformou em ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) em 1990. Desde então, as licenciaturas ganharam a adesão de um contingente significativo de educadores e pesquisadores educacionais que fazem da educação seu foco principal nos debates e nas pesquisas sobre a formação de professores.

Segundo Saviani,

Essa mobilização foi importante para manter vivo o debate, articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições, manter a vigilância sobre as medidas de política educacional, explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades e buscar algum grau de consenso na direção da solução do problema. Em termos concretos emergiram do movimento duas idéias-força. A primeira se traduz no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apóia a formação do educador. A partir dessa idéia [...] organizar o curso de pedagogia em torno da formação de professores, seja para a habilitação magistério, em nível de 2º grau, seja, principalmente para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda idéia se expressa na “base comum nacional”. Em vários dos eventos realizados essa idéia foi retomada sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Foi se fixando o entendimento que “base comum nacional” não coincide com a parte comum do currículo nem com a idéia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Seu conteúdo não poderia ser fixado por um intelectual de destaque, por um órgão de governo e nem mesmo por decisão de uma eventual assembléia de educadores mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas possibilitando, progressivamente, chegar a um consenso em torno dos elementos fundamentais da formação do educador consciente e crítico, capaz de contribuir na transformação da sociedade brasileira (SAVIANI, 2003, p. 10).

A ANFOPE, nos últimos quatorze anos, vem se dedicando a estudar, aprofundar e debater aspectos relativos à estrutura dos cursos de formação bem como propor alternativas para a definição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Mais

recentemente, no dia 07 de novembro de 2001 em Brasília - DF, entidades como a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas do País), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, elaboraram e assinaram um documento onde *re-afirmam* as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, encaminhado ao CNE no mesmo ano. Nesse documento, constam as teses que estruturam o entendimento das entidades sobre a formação de pedagogos. As teses foram reafirmadas em novo documento enviado ao CNE em 10/09/2004 pelas mesmas entidades representativas. Basicamente, as teses são as seguintes:

Tese 1) a base do curso de graduação em Pedagogia é a docência.

Isso não quer dizer, conforme entendimento da ANFOPE, que o pedagogo não possa atuar em outras instâncias:

**São áreas de atuação profissional do Pedagogo:**

- Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;
- Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- Áreas emergentes do campo educacional (ANFOPE, 2004, p. 8).

Tese 2):

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para 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, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (ANFOPE, 2004, p. 8).

A adoção dessas posições pelos movimentos de educadores se fez refletir, em nossa história recente, na instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de maio de 2006, por meio da Resolução nº 1 do Conselho Pleno. O artigo 4º regulamenta 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 (BRASIL, CNE/CP, Resolução nº 1/2006, p. 11).

Ao voltarmos nossa análise para o ano de 1999, podemos verificar que o MEC havia formado uma comissão de especialistas para elaborar as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Os membros eram: Leda Sheibe (presidente), Celestino Alves da Silva, Márcia Ângela Aguiar, Tizuko Morchida Kishimoto e Zélia Milléo Pavão. A análise do documento resultante do trabalho da comissão de especialistas, demonstra que a essência dele está contida nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia instituídas em 2006. Apesar dos embates entre as entidades representativas e o MEC, parece-nos que prevaleceu, neste último documento, as idéias e princípios formulados anteriormente, fato que se torna curioso quando analisamos que em 1999 os dirigentes do ministério eram ligados a um partido político considerado da *direita*, e em 2006, após a mudança política partidária na administração federal, os dirigentes eram considerados da *esquerda*.

Conforme observamos, nos parece que o caminho a percorrer para o evidenciamento das tensões e conflitos ocorridos por meio de sucessivas reestruturações do curso de Pedagogia, inicia-se pelo resgate da rica tradição dos movimentos de educadores que se fizeram refletir sobre o processo de mudança, sempre buscando explicitar, no conjunto de suas determinações, a relação íntima que se mantém com a educação enquanto prática de origem e de destino.

Para percorrer este itinerário, presume-se ser necessário retomar as principais concepções de formação de pedagogos de modo a sistematizar, a partir delas, os principais conceitos constitutivos referentes a reestruturação do curso de Pedagogia ao longo de sua trajetória histórica. Com esse propósito, a continuidade da investigação da qual se originou este trabalho deverá articular-se na abordagem histórica com a perspectiva teórica do problema em estudo, procurando demonstrar com isso, sobretudo, os conflitos, as tensões, as mudanças e perspectivas do curso de pedagogia mantido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

## CAPÍTULO II

### **A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS COMO MARCO HISTÓRICO NA REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL:**

#### **A implantação de um *novo* projeto de curso no cenário educacional brasileiro**

Este capítulo tem como principal finalidade analisar a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) como marco histórico da reestruturação do curso de pedagogia no Brasil em consequência dos movimentos de educadores, mais evidentes na década de 1980, bem como apontar as mudanças que ocorreram no processo de formação de pedagogos em razão dos embates teóricos, das novas demandas e desafios da sociedade contemporânea, das necessidades e condições existentes no contexto institucional, local e nacional. Para concretizar esses objetivos, pretende-se analisar a legislação que rege a organização institucional da FE/UFG, principalmente, através das Resoluções que redefiniram as sucessivas mudanças no curso de Pedagogia. Essa forma de análise documental, em boa medida, permite maior visibilidade institucional e organizacional da instituição, tornando possível apreender a especificidade e o sentido do objeto de estudo. Esse caminho objetiva: a) demonstrar como a Faculdade de Educação da UFG tornou-se marco histórico da reestruturação do curso de Pedagogia no Brasil; b) analisar o efeito das Resoluções e legislação educacional na FE/UFG evidenciando os conflitos e tensões ocorridos na reestruturação do curso de Pedagogia; c) comparar as matrizes curriculares editadas por meio das referidas Resoluções para analisar quais direcionamentos ocorreu para compreender os possíveis *avanços* ou *retrocessos* em relação ao tipo de formação que estava sendo exigido.

#### **1. A Resolução nº 207/1984 do CCEP/UFG: um ensaio teórico e inovador na formação do pedagogo**

Quando é feita alguma análise sobre a realidade concreta, muitas vezes são utilizadas conclusões de estudos e pesquisas que têm como referência sociedades culturais diferentes daquela em que o professor irá trabalhar. Na abordagem, as disciplinas teóricas terminam por não instrumentalizar o professor para problemas do dia-a-dia, fazendo com que ele considere a sua formação profissional desconectada da realidade do cotidiano escolar (SANTOS, 1991, p. 330).

Quando analisamos a posição de Santos, na citação acima, entendemos a importância de uma estrutura curricular que promova a aproximação entre a formação acadêmica e a realidade vivida no ambiente escolar.

Se por um lado acreditamos que a formação acadêmica deve levar em consideração a formação profissional, por outro entendemos que ela não deve ficar desarraigada da realidade onde está inserida porque ela faz parte da vida social dos indivíduos. Na verdade, a compreensão sobre o trabalho pedagógico exige a compreensão do cotidiano da sociedade, da escola e do mundo em que vivemos. O processo de formação docente é dinâmico e requer uma postura de desenvolvimento pessoal contínuo que proporcione delimitar a própria identidade. Dominicé (apud NÓVOA, 1991, p.25) acredita que nesta busca, “Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida”.

Dentro dessa perspectiva, Nóvoa explica que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1991, p. 25).

Esse entendimento de Nóvoa, nos remete ao pensamento de que devemos mobilizar esforços para que o processo de formação docente leve em consideração a experiência numa dimensão ao mesmo tempo pedagógica e pessoal. A troca de experiências se faz na partilha de saberes pessoais que podem se consolidar, inclusive, em espaços de formação mútua nos quais cada professor é chamado a desempenhar, sincronicamente e simultaneamente, o *papel* de formador e de formando. Ele conclui:

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) - *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção* - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a *"sua" vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a "sua" profissão* (NÓVOA, 1991, p. 26).

Pensando no sentido dado a palavra *formação*, a UFG por meio de sucessivos debates, com maior intensidade a partir da década de 1980, conforme relatamos anteriormente, conduziu sua comunidade acadêmica à reflexão sobre o sentido dos seus cursos de licenciatura, levantando algumas questões importantes sobre o trabalho acadêmico desenvolvido desde sua fundação, entre elas: quais são os conteúdos considerados fundamentais para subsidiar a prática docente dos egressos? Quais saberes são relevantes para dar uma base, ainda que inicial, ao professor?

Até que ponto esses profissionais respondem aos reais interesses da maioria da população, aos quais uma universidade considerada pública deveria primordialmente responder? Que modificações devem ser introduzidas em seus cursos, a fim de que a formação de um novo profissional possa se dar? Que profissionais, em suas diversas áreas, estão sendo exigidos pelos segmentos majoritários da sociedade? (BRASIL, UFG/CCEP, Exposição de Motivos, 1984, p. 1).

Enquanto *fazia perguntas a si mesma*, a FE/UFG aproveitou a oportunidade para refletir sobre a dimensão sócio-política do educador e de sua prática pedagógica, observando suas necessidades e revendo a possibilidade de criação de uma nova escola (COÊLHO, s/d., p. 118). Por isso, naquele momento histórico, tornou-se protagonista entre as instituições públicas superiores formadoras de pedagogos no Brasil (BRZEZINSKI, 2000, p. 104).

O fruto dessas reflexões redundou na elaboração de um documento teórico, a *exposição de motivos*, que fundamentou a Resolução nº 207/1984 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG que expunha a base teórica acerca do tipo ideal de formação de pedagogo que seria adotado pela universidade. A partir daquele momento a FE/UFG lançou-se oficialmente na vanguarda das reflexões sobre a necessidade de mudança na estrutura e finalidade do curso de Pedagogia.

Faremos inicialmente algumas considerações sobre esse documento, colhendo subsídios para que possamos compreender o sentido do projeto assumido como conclusão dos sucessivos e exaustivos debates, bem como as implicações e conseqüências dessa decisão.

Segundo a *exposição de motivos* da Resolução nº 207/1984 explicita que, desde 1979 a Faculdade de Educação da UFG já sustentava a posição de que o curso de Pedagogia não deveria mais formar especialistas habilitados em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Havia chegado à conclusão de que a universidade deveria recuperar a formação pedagógica e sua função essencial: “a formação de professores docentes, responsáveis pela formação do aluno” (UFG, Exposição de Motivos, 1984, p. 1).

Ao assumir a dimensão pedagógica da profissionalização docente, objetivou-se tornar o futuro professor reflexivo sobre a sua própria prática pedagógica, ao mesmo tempo demonstrando a necessidade de um pedagogo preparado para compartilhar com seus pares, refletir sobre as suas dificuldades e capaz de intervir em sua prática, visando articular o conhecimento adquirido com o conhecimento produzido. Somente o docente vivenciando o cotidiano da sala de aula é que teria condições reais de estabelecer essa conexão.

Visto por essa perspectiva, os especialistas, cujo trabalho pedagógico consistia em pensar o que outros iriam executar, não possuíam condições de refletir sobre o cotidiano da sala de aula, já que muitos deles nem ao menos experienciavam a prática docente, nem havia formação para isto. Esse pensamento foi amplamente difundido na 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980, conforme vimos no capítulo anterior. Sua coordenação nacional, quando esteve sediada na FE/UFG até julho de 1982, cujos componentes eram em sua maioria professores da instituição<sup>21</sup>, pressupunham ter a clareza do tipo de formação que queriam ver implantada em seus cursos de licenciatura; e, em especial, no curso de Pedagogia ministrado nas Faculdades de Educação. Presumimos, pela análise que até aqui empreendemos, que era uma formação voltada essencialmente para a docência.

A partir de 1982, as reuniões se intensificaram na FE/UFG. Mesmo tendo concepções diferentes sobre a estrutura do curso, as propostas de mudanças levantadas naquelas reuniões, fazem parte da *exposição de motivos* que acompanha a Resolução nº 207/1984 do CCEP/UFG. Como era de se esperar, as tensões e os embates fizeram parte daqueles momentos de *re-definição* do curso de Pedagogia da FE/UFG, que segundo Silva (1998) o confronto entre educadores advindos de diversos campos do saber se fez evidenciar nos momentos de discussão das propostas:

O conflito entre as diferentes áreas do conhecimento presentes na Faculdade de Educação, revela uma questão muito importante: a produção dessa faculdade estava nas mãos de poucos professores e dentre estes, principalmente, os que não eram pedagogos (SILVA, 1998, p. 86).

A citação acima exemplifica, que até mesmo o espaço ocupado pelos pedagogos nos momentos de discussão das propostas relativas ao curso de Pedagogia foram alvos de acirrados debates entre educadores da FE/UFG.

Todo conjunto de idéias, consideradas revolucionárias, foram pensadas e amadurecidas coletivamente tendo, inclusive, apesar das divergências quanto ao tipo de

---

<sup>21</sup> BRZEZINSKI, 2000, p. 102 (nota).

formação voltada para a docência, participação de outras instituições educacionais e entidades classistas, como as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, Centro de Professores de Goiás (CPG/Sindicato), Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás (AOEGO), Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás (ASSUEGO) e Universidade Católica de Goiás (UCG), que elevaram os debates ao mais alto nível de discussão. Houve momentos de intensos embates porque, mesmo considerando a necessidade de mudança no processo de formação de pedagogos, as entidades ali representadas tinham propostas divergentes principalmente quando se tratava dos espaços onde os pedagogos poderiam atuar.

Não agradava aos orientadores e supervisores educacionais a idéia de extinção profissional de suas respectivas *classes*. Mesmo assim, após haver o evidenciamento dos impasses, sem haver um consenso, as propostas amplamente discutidas e aprovadas em uma plenária, constituída para tal fim, foram levadas ao Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação em Belo Horizonte em novembro de 1983. Do encontro, retirou-se um documento nacional onde se definiu *a docência como a base da identidade de todo o educador*, incluindo aí, o pedagogo, conforme está registrada na *exposição de motivos* da Resolução nº 207/1984.

A *exposição de motivos* enfatiza a formação de um pedagogo que seja capaz de pensar, decidir, planejar e executar a educação sem fragmentá-la. Assim, esse novo profissional, através da docência, reuniria condições para adquirir a competência necessária que o habilitasse a coordenar, planejar e administrar instituições escolares ou sistemas de ensino do qual ele próprio seria também partícipe.

As considerações levantadas no referido documento expõem as dificuldades e os motivos de continuar adotando o modelo de formação do pedagogo como especialista. Elas vão desde a democratização da escola, passando pela saturação do mercado de trabalho do especialista até a carência de profissionais qualificados satisfatoriamente para ocupar a docência da primeira fase do 1º grau (atual ensino fundamental).

Diante dessas considerações o documento propõe,

A suspensão da formação do “profissional” da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção e o direcionamento de todo o nosso esforço no sentido de formar bem o novo professor que, tendo um conhecimento totalizante e profundo da escola brasileira, possa a qualquer momento vir a ocupar, sempre que necessário e por um tempo limitado, as funções de unidade escolar, de coordenação de disciplina ou mesmo coordenação geral, no caso de uma escola cujo número de alunos e professores assim o exigir. (BRASIL, UFG/CCEP, *Exposição de Motivos*, 1984, p. 6-7).

A proposta do não oferecimento das habilitações no curso de Pedagogia da FE/UFG e a liberdade de poder executar seu projeto educativo definido através de órgãos colegiados próprios, ancorado também na liberdade de definir os currículos de seus cursos e na realização de experiências pedagógicas que fugissem da métrica adotada pelo tecnicismo anterior, não ficou claro como seria a formação do novo pedagogo para atuar na instância administrativa ou em outros espaços sociais, já que as funções relacionadas às habilitações continuaram existindo no cotidiano escolar. Porém, conforme Brzezinski (2000, p.156), os cursos de Pedagogia no Brasil deveriam assumir prioritariamente a formação docente para depois formar o especialista da educação. No caso do curso de Pedagogia da FE/UFG, não houve mais o oferecimento das habilitações, a partir daquele momento, pelas considerações que fizemos referência anteriormente.

A estrutura curricular proposta por meio da Resolução nº 207/1984, previa a atuação do pedagogo em cargos diretivos na escola. Para isso, a inclusão no currículo da disciplina *Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)*, deveria subsidiar os acadêmicos com conhecimentos administrativos e organizacionais, sem manter o curso de Pedagogia na mesma visão tecnicista do currículo anterior.

Essa discussão, ponto de conflito e de tensões, foi encaminhada em meio a uma bipolarização da questão entre os que defendiam a manutenção das habilitações e aqueles que queriam extinguí-las. Porém, os envolvidos no processo de mudança estavam convencidos de que o pedagogo se quisesse participar do processo efetivo de criação de uma nova escola, deveria ser um professor e não um técnico. O curso de Pedagogia deveria a partir de 1984, na FE/UFG, formar seus alunos para a docência do ensino fundamental (antigo 1º grau) ou das matérias pedagógicas para o curso normal (modalidade que foi desaparecendo após o direcionamento do curso de Pedagogia para a docência no ensino fundamental), abandonando definitivamente a formação nas diversas habilitações.

Dessa forma, a Faculdade de Educação passaria a formar,

(...) um profissional que tenha um domínio dos conteúdos e das metodologias específicas de sua transmissão, o que pressupõe, entre outras coisas, uma adequada compreensão do processo de produção do conhecimento em cada área específica e a apreensão de suas estruturas básicas; a capacidade de selecionar os conteúdos, definindo o fundamental a ser ensinado nas escolas de 1º e 2º graus, bem como de estabelecer a seqüência em que esse conteúdo vai ser ministrado e o tipo de ação pedagógica utilizado em sua transmissão. (BRASIL, UFG/CCEP, Exposição de Motivos, 1984, p. 7).

Para subsidiar a formação desse novo profissional, a nova estrutura curricular incluía metodologia e conteúdos de disciplinas que compunham o núcleo comum das séries iniciais

do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais) para aqueles que futuramente fossem assumir a sala de aula nas séries iniciais, já que essas disciplinas faziam parte da base curricular comum nesta modalidade de ensino.

A configuração da matriz curricular, bem como as ementas das disciplinas, apontam para a importância dada na manutenção do equilíbrio entre a didática, compreendida aqui como metodologia, e os conteúdos; ou seja, equilibrar *como ensinar e o quê*.

Para minimizar o impacto da modificação, foi previsto a constituição de uma única disciplina a ser ministrada por um único professor durante o curso referente às disciplinas específicas (o que nem sempre foi possível de acordo com a análise dos programas das referidas disciplinas), vejamos:

Na tentativa de se superar sempre mais a dicotomia entre a teoria e a prática, estabelecemos que obrigatoriamente, em cada turma, o professor do conteúdo e da metodologia de uma área será também o professor do estágio supervisionado dessa área, trabalhando com os alunos por um período de dois anos. Portanto, em cada área, um único professor ministrará o conteúdo, a metodologia e o estágio supervisionado, numa passagem contínua de teoria à prática e desta àquela. Com isso, se espera que professores e alunos possam, a cada momento, vivenciar, repensar e concretamente recriar o processo educativo que se desenvolve no interior de nossas escolas. Convém lembrar ainda que em nossa proposta um lugar de destaque foi conferido à prática, ao estágio supervisionado, ao contato com as escolas de 1º e 2º graus (cada aluno obrigatoriamente fará estágio na primeira fase do 1º grau (em quatro áreas) e na escola de 2º grau (no mínimo em uma área e no máximo em três), num total mínimo de 448 horas, podendo atingir até 704 horas) (BRASIL, UFG/CCEP, Exposição de Motivos, 1984, p. 8).

A articulação entre as disciplinas teóricas e as consideradas de teor prático era necessário para,

d) evitar que o curso se estruture em dois momentos distintos: no início estariam as disciplinas teóricas (comumente chamadas de disciplinas de fundamentos) e ao final as disciplinas mais práticas ou técnicas. Pelo contrário, preocupou-se distribuir umas e outras ao longo do curso, de modo que as questões práticas, do primeiro ao último ano, estejam exigindo ser pensadas e compreendidas pela teoria (BRASIL, UFG/CCEP, Exposição de Motivos, 1984, p. 8).

Segundo Severino (1993, p.12), “Intencionalizar a prática significa exatamente esclarecer os dados que nós vamos ter que articular”. Acreditava-se, naquele momento, que adotando aquela prática pedagógica, a FE/UFG conseguiria fornecer conteúdo e didática ao aluno de graduação para que ele pudesse exercer futuramente suas atividades docentes nas séries iniciais de escolarização.

Para subsidiar a formação pedagógica com um entendimento amplo da escola, era necessário que o curso oferecesse além das disciplinas específicas, também disciplinas como História da Educação Brasileira, Sociologia Geral e da Educação, Psicologia da Educação,

Filosofia da Educação e outras correlatas na área de ciências humanas, para que houvesse, na prática, a criação de subsídios teóricos para articulação entre os saberes que compunham a matriz curricular, a fim de integrar *o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e para quem ensinar*.

Na realidade, o que se propunha era transmitir uma *base teórica mais sólida*, consistente, o que significa proporcionar ao aluno de Pedagogia não somente a aquisição de novos conhecimentos, mas também o *que fazer* com eles em sua prática cotidiana. Isto equivale dizer que, a apropriação de novos conhecimentos sempre é uma possibilidade que ocorre quando se toma posse dos acontecimentos que estão à nossa volta, não significa retenção de informações, mas sim a compreensão do mundo exterior, utilizando-se das informações.

Para ajudar a compor a articulação entre os saberes práticos com os teóricos, o curso deveria reservar um número significativo para atividades complementares que envolvessem debates, seminários e encontros de livre escolha do aluno, além dos estágios supervisionados e das disciplinas como métodos e técnicas de pesquisa, que auxiliariam o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o curso.

Quanto ao ensino e a pesquisa, a *exposição de motivos* previa a interligação entre ambas atividades através da participação dos alunos em projetos de pesquisa desenvolvidos pelos professores da FE/UFG nas escolas de 1º e 2º graus. Após a aprovação da Resolução nº 207/1984, observou-se, por exemplo, que algumas pesquisas foram produzidas por *iniciativa individual*<sup>22</sup> de alguns professores e alunos da FE/UFG em conjunto, por meio das disciplinas Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau e Didática e Prática de Ensino na Escola de 2º Grau (estágio supervisionado) nas escolas campo mesmo sem a obrigatoriedade de realizar, ao final do período letivo, um trabalho de conclusão de curso. Isto se deve à constatação de que a maioria das pesquisas produzidas pela Faculdade de Educação estava voltada para a escola, para o ensino e aos processos de aprofundamento sobre a transmissão dos conteúdos e que as pesquisas desenvolvidas, estavam em sua maioria relacionadas ao ensino público.

Esse pressuposto constituiu um grande avanço nas discussões a respeito da reformulação do curso de Pedagogia porque, ao voltar-se para si mesma, a FE/UFG teve que

---

<sup>22</sup> Em 1994 e 1995 a "Turma C" do curso de Pedagogia da FE/UFG, desenvolveu pesquisas nas escolas campo com os professores das "didáticas". A iniciativa foi em caráter pessoal de cada docente que, mesmo sem haver divulgação do resultado das pesquisas, que ficaram no âmbito de cada disciplina, ela contribuiu de forma significativa para o despertar da turma sobre a importância da pesquisa na graduação. Na *exposição de motivos*, fica evidente que o ensino e a pesquisa estão "interligados [...] não apenas através da participação de **alguns alunos** em projetos de pesquisa desenvolvidos por nossos professores nas escolas de 1º e 2º graus" (BRASIL, UFG/CCEP, *Exposição de Motivos*, p. 9, grifo nosso).

pensar também na escola pública, objetivo primordial do perfil pedagógico formado na nova concepção. Ao pensar na escola, teve que se pensar também na própria sociedade brasileira, em todas as suas dimensões e manifestações, incluindo aí, todos os problemas evidenciados nos campos sociais, político e educacional.

A reflexão sobre essas concepções se constituía em meio a posições conflituosas, porque alguns achavam que a FE/UFG representava o espaço ideal para as discussões e proposições acerca da definição da política de formação dos professores, outros, pelo contrário, acusavam a FE/UFG de monopolizar as questões educacionais no interior da universidade, impedindo que outras instituições se envolvessem com a temática (SILVA, 1998). O amadurecimento sobre a formação de um perfil crítico, voltado para a docência como base das atividades do pedagogo, foi construído por meio das tensões geradas por diversos grupos pertencentes a variados campos do saber durante várias reuniões organizadas no âmbito da UFG e em outros estados do Brasil. A leitura do teor da Resolução nº 207/1984, demonstra-nos que não foi um movimento aleatório nem consensual, foi intensamente organizado e estruturado. Pode-se destacar:

- I Seminário sobre Licenciaturas na UFG – 23 a 25/06/80;
- Seminário Pró-Formação do Educador – 21 a 23/05/81- promoção do Comitê Estadual de Goiás;
- I Encontro Nacional dos Comitês Pró-Formação do Educador dez/81;
- II Encontro Nacional dos Comitês Pró-Formação do Educador 17/04/82;
- I Encontro da Escola Pública de Goiânia – 25 a 27/11/82;
- II Encontro da Escola Pública de Goiânia – 23 a 25/03/83;
- Encontro Estadual para Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação – 17 a 19/10/83;
- Várias reuniões com Presidentes de Colegiados de Curso e professores da área de licenciatura, onde discutiu-se e se aprovou uma proposta de formação pedagógica para os cursos de licenciaturas mantidos pela UFG

Além disso, alguns de nossos professores participaram como conferencistas ou como membros de mesas redondas em vários encontros nacionais e estaduais, nos quais a formação estava direta ou indiretamente em questão, entre os quais destacamos:

- III Encontro Nacional de Supervisores de Educação (Goiânia, 1980);
- IV Encontro Nacional de Supervisão de Educação (Fortaleza, 1981);
- II Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (Salvador, 1981);
- II Encontro Estadual de Professores (Goiânia, 1982);
- XV Congresso Nacional da Confederação dos Professores do Brasil(Goiânia, 1982);
- II Conferência Brasileira de Educação (Belo Horizonte, 1982);
- V Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Rio de Janeiro, 1982);
- IV Simpósio Nacional promovido pela Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (São Paulo, 1981);
- VIII Jornada da Educação (UFSC/Florianópolis, 1982);
- III Encontro Estadual de Professores (Goiânia, 1983);
- I Encontro Estadual de Orientação Educacional (Goiânia, 1982);
- I Encontro Regional de Orientação Educacional – Centro Oeste (Goiânia, 1981);

- II Encontro Regional de Orientação Educacional – Centro-Oeste (Brasília, 1983);
- Seminário de Orientação Educacional, promovido pelo núcleo de Orientação Educacional de Anápolis (Anápolis, 1983);
- Encontro Estadual, promovido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, para estudo da formação do educador (Belo Horizonte, 1980);
- Seminário sobre Universidade Brasileira (Juiz de Fora, 1979);
- Seminário Regional de Professores (Cuiabá, 1982);
- Encontro para discutir a reforma do curso de Pedagogia (UFMS/Campo Grande, 1981);
- Seminário de Orientação Educacional, promovido pela Delegacia Metropolitana (Goiânia, 1983);
- Encontro de professores das redes estadual e municipal de Guapó (GO) 1983;
- “Visão atual de educação” – curso ministrado na Universidade Federal de Uberlândia, para diretores, orientadores e supervisores da rede pública de Minas Gerais (1983);
- Seminário “A Faculdade de Educação da UFBA e os cursos de Licenciatura” (Salvador, 1983);  
(UFG, Exposição de Motivos, Resolução n.º 207/1984, p. 2-3).

Esse movimento reflexivo conduziu professores e alunos de graduação da UFG, a assumir somente as propostas mais consistentes dos pontos de vista teórico e pedagógico, de acordo com a realidade goiana que foram, posteriormente, transformadas em projeto considerado inovador no cenário nacional.

Uma mudança dessa amplitude, ocorrida na época analisada, não surgiu de cima para baixo, pelo contrário, ela emergiu da manifestação da comunidade universitária sem a interferência de órgãos governamentais superiores, como o MEC, que chegaram até consultar a FE/UFG por meio de um documento sobre os estudos que estavam sendo desenvolvidos na instituição para a reformulação do curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2000, p. 102).

O objetivo do governo era não ficar excluído do processo de discussão sobre a formação de professores que se acontecia em Goiás. Porém, a exclusão acabou acontecendo naturalmente pelo receio de que o Governo Federal adotasse medidas intervencionistas e desvirtuasse a essência das discussões que se arrastaram por mais de cinco anos no meio universitário.

O Aviso Circular nº 935/1979 do Ministério da Educação enviado aos dirigentes de instituições de ensino superior diagnosticava, *pela perspectiva governamental*, o desempenho das licenciaturas brasileiras e trazia em seu teor várias críticas aos cursos, algumas, inclusive, sem fundamentação. Desta forma, a resistência em incluir o MEC nas discussões estava configurada. Esta postura *autônoma* assumida pelos educadores, demonstra que a mudança foi legítima, fruto do anseio e da manifestação tácita de uma instituição que rompeu com todo processo autoritário, desarticulador e ingerente implantando com coragem uma mudança histórica no ensino superior brasileiro; e, em especial, no curso de Pedagogia.

O processo democrático levou a FE/UFG, definitivamente, a se constituir como marco histórico na reformulação dos cursos de Pedagogia do Brasil, e a *exposição de motivos* numa síntese teórica e histórica de idéias e ideais que foram se consolidando na educação brasileira.

A Resolução nº 207/1984, aprovada pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – CCEP/UFG, teve sua gênese em conseqüência de um amadurecimento político e pedagógico. Os fundamentos que ancoraram a realização da mudança, já foram expostos anteriormente, ao analisarmos o teor teórico da *exposição de motivos*. A referida Resolução foi apreciada e votada em sessão plenária presidida pelo professor Joel Pimentel Ulhôa, então Reitor da UFG, no dia 27 de Janeiro de 1984.

Ulhôa, que também participou ativamente dos grupos de discussões a respeito da reestruturação acadêmica da UFG, havia feito em 1981 duras críticas ao curso de Pedagogia e à prática do pedagogo nos sistemas de ensino. Faremos aqui, uma breve análise de suas considerações que julgamos pertinentes para esse trabalho. Ele chamou atenção para o fato de que, a Faculdade de Educação deveria se ocupar primordialmente da formação de educadores e dos assuntos relacionados às questões educacionais, porque o curso de Pedagogia como estava estruturado, não reunia condições para isso. Segundo ele,

A observação mostra que a posição da pedagogia é, atualmente, bastante incômoda. O pedagogo é um profissional que se sente frustrado [...] não consegue pôr em prática aquilo que afeta crer, e se protege, dando a impressão de não crer no valor do que faz. Com isso, torna-se realmente difícil que se acredite na pedagogia. (ULHÔA apud BRZEZINSKI, 2000, p. 136).

Como o trabalho do pedagogo envolve questões educacionais complexas como, por exemplo, o ensino especial, a educação pré-escolar e a educação de jovens e adultos, ele propôs que estas e outras habilitações mais específicas, que poderiam ser cursadas também na graduação, pudessem ser realizadas em nível de pós-graduação constituindo-se em um espaço de pesquisa e produção do conhecimento nas diversas áreas da educação (BRZEZINSKI, 2000, p. 136-137).

Alinhado à tendência crítica da educação, elegia como pressuposto fundamental do preparo de educadores, a formação de elevada consciência crítica capaz de assegurar o compromisso com um projeto de sociedade diferente daquele defendido pela classe dominante. Essa idéia era compartilhada por outros educadores que viam a necessidade de expandir o conhecimento crítico nos cursos de licenciatura, como forma de intervenção na sociedade, que conjunturalmente estava carente de profissionais aptos a lidar com novas situações. A síntese dessas idéias refletia muito bem o momento transformador que o curso de Pedagogia viveu a partir da aprovação da Resolução do CCEP nº 207/1984.

Para que não distanciemos do cerne da discussão, julgamos necessário recuperar o ideal assumido pela comunidade acadêmica, em especial da FE/UFG, a respeito da formação acadêmica do Pedagogo fazendo uma análise documental e crítica de alguns artigos que compõe a referida Resolução nº 207/1984.

O *artigo 1º* dispõe sobre a finalidade do curso de graduação em Pedagogia, que passou a conferir o grau de licenciado, destinando-o à formação de profissionais para atuarem prioritariamente na docência das matérias pedagógicas no 2º grau<sup>23</sup> e para o exercício de magistério nas séries iniciais do ensino de 1º grau.

Como bem podemos notar, a partir dessa regulamentação a FE/UFG rompeu definitivamente com o modelo proposto de formação baseado nas diversas habilitações, demonstrando sua coerência ao adotar um novo perfil de pedagogo criado em consequência de exaustivos debates. O documento reitera que *a base da formação do pedagogo seria a docência* e não mais o especialista conforme já propunha um documento da Ande (Associação Nacional de Educação) em 1981:

O curso de pedagogia deixaria de formar o especialista habilitado em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar e outros, recuperando a formação pedagógica e sua função essencial: a formação de educadores docentes, responsáveis diretos pela formação do aluno (apud BRZEZINSKI, 1996, p. 104).

No *parágrafo único* do artigo 1º da Resolução nº 207/1984, existem três *alíneas a, b e c*, que definem os objetivos da formação profissional dos pedagogos. Analisaremos seus pressupostos, procurando identificar elementos que possibilitem evidenciar que o projeto assumido pela FE/UFG foi inovador, em relação aos processos que envolvem a formação do pedagogo no Brasil dentro de um novo perfil profissional, já que o que estava em vigor anteriormente, possibilitava ao pedagogo uma formação voltada para a atuação como especialista da educação. Era um dos pontos conflituosos que foram intensamente debatidos pelos educadores da FE/UFG e de outros, inclusive em nível nacional, porque alguns discordavam da extinção das especializações no curso de Pedagogia. Algumas instituições que ofereciam o curso de Pedagogia no estado de Goiás continuaram a formar o Pedagogo com habilitação, por exemplo, em Orientação Educacional. Dentre os argumentos utilizados para continuar a oferecê-la era de que o artigo 10º da Lei nº 5.692/1971, que estava em vigor, obrigava as instituições de ensino de 1º e 2º Graus (ensino fundamental e médio,

---

<sup>23</sup> As matérias pedagógicas referidas no artigo são as Didáticas e Práticas de Ensino de História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau, Metodologia do Ensino de 1º grau e de Didática. Estas disciplinas habilitavam o pedagogo a ministrarem aulas nos cursos de formação de professores primários (educação infantil e ensino fundamental da 1ª a 4ª série) na modalidade Normal a nível profissionalizante de 2º grau (ensino médio).

respectivamente) a manterem a Orientação Educacional incluindo o aconselhamento vocacional.

A *alínea a* do parágrafo único do artigo 1º da Resolução nº 207/1984, define que o pedagogo deverá “ter o domínio dos conteúdos e das metodologias de sua transmissão”<sup>24</sup>. Essa preocupação é relevante porque, segundo a legislação que estava em vigor, o pedagogo estava habilitado para ministrar aulas no ensino de 1º e 2º Graus, sendo assim, era necessário que a FE/UFG incluísse no currículo carga horária que contemplasse atividades teórico-metodológicas, incluindo conteúdos das disciplinas específicas do 1º Grau, para que o egresso pudesse atuar nesse nível de ensino segundo o que preconizava o artigo 30 da Lei nº 5.692/1971. Importante analisar que, além da normatização legal, a formação para a docência pressupõe uma articulação entre conteúdo (e domínio dos mesmos) e as metodologias.

No currículo anterior do curso de Pedagogia da FE/UFG, as disciplinas específicas para atuação no ensino de 1º Grau eram ministradas através da disciplina didática. Com a modificação implantada pela Resolução nº 207/1984, elas passam a incluir metodologia e conteúdo, abrindo também a possibilidade de ampliação com as disciplinas de Didática e Prática oferecidas no último ano do curso. Uma das tensões existentes na FE/UFG, observada mesmo após a modificação da estrutura curricular do curso de Pedagogia, era a discordância entre alguns educadores de que a FE/UFG, ao se ocupar da metodologia e conteúdo específicos das disciplinas do 1º Grau, deveria ter os profissionais formados por campo do saber para dar essa formação. Conforme levantamento que fizemos, por meio da matriz curricular, somente um instituto se fez presente na FE/UFG para oferecer essa formação<sup>25</sup>. Ao analisarmos a questão, observamos a existência de um certo acirramento entre as diversas áreas que se fizeram presentes no curso de Pedagogia. Ficou mais uma vez evidente que a construção do novo currículo se deu por meio de tensões e conflitos.

A *alínea b*, do artigo 1º, parágrafo único da citada Resolução, refere-se à capacidade que o pedagogo terá de adquirir, para se chegar a uma “profunda compreensão da *escola* enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social, inclusive os mecanismos de discriminação e dominação ali atuantes” (grifo nosso). O significado dessa trajetória que

---

<sup>24</sup> Sobre a questão do *domínio dos conteúdos*, pessoalmente constatei através da participação nas aulas e por meio da análise dos programas das disciplinas que me foi fornecido pelo colegiado do curso, no período de 1992 a 1995, época que me graduei em Pedagogia pela FE/UFG, a dificuldade da Faculdade de Educação em estruturar um curso ‘generalista’ em relação aos conteúdos específicos de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais (História e Geografia, hoje) necessários para que o egresso pudesse ministrar essas disciplinas nas séries iniciais do ensino fundamental.

<sup>25</sup> Desde a implantação desta Resolução, a única unidade acadêmica que mantinha um docente para ministrar aulas com conteúdos específicos era o ICHL (Instituto de Ciências Humanas e Letras) com a disciplina Língua Portuguesa. Constituiu a única exceção na grade curricular do curso de pedagogia da FE/UFG.

conduz a uma profunda compreensão da escola passa pelo delineamento de alguns termos que necessitam ficar mais claros para a nossa análise. Etimologicamente, escola vem do grego *Skholé, ês* – s.f.- tempo livre, ócio, estudo, escola. Não significa tempo de inatividade ou de preguiça de quem nada faz, pelo contrário, é o ócio daquele que se dedica à contemplação da essência mesma das coisas e dos processos, não ligadas à utilidade imediata das coisas. Com essa definição, compreender a escola é entender como ela foi produzida, qual os objetivos de sua criação e que perspectivas estão projetadas para ela. É na escola que ocorre a modalidade formal da educação em suas múltiplas manifestações.

A universidade ao propor um curso de formação profissional, para atuar em um ambiente escolar através da docência, possibilita a reflexão crítica sobre a educação e a sociedade de forma que, ao final do curso, o acadêmico seja capaz de entender a educação como realidade histórico-social como previa a citada *alínea b* da Resolução.

Porém, segundo Libâneo,

É inevitável que ocorram entendimentos parciais devido ao viés das várias áreas do conhecimento que se ocupam do fenômeno educativo, das diversas instituições que lidam com questões educacionais ou das experiências vividas na prática. Não é de se estranhar que sociólogos, psicólogos, administradores escolares, professores, costumem abordar questões da educação apenas sob o prisma de sua formação acadêmica ou de suas experiências em instituições específicas. Os problemas surgem quando estes especialistas pretendem generalizar conclusões de estudos ou suas opiniões para todas as instâncias da prática educativa. (LIBÂNEO, 1994, p.65).

Conceituar a educação, em uma grade curricular onde se agregam as mais diferentes áreas do conhecimento torna-se uma tarefa muito difícil enfrentada no cotidiano do curso de Pedagogia. A tendência, nesses casos, é olhar as questões sob o prisma da área de conhecimento de cada especialidade. Com isso, não é incomum que uma ou outra dessas áreas desqualifique a relevância da outra ou até postule o seu lugar para conceituar o termo.

A fim de delinear com mais segurança o limite de nossas reflexões, será útil partimos do sentido etimológico e teórico da palavra educação. De origem latina, dois termos referencia o seu significado: *educare* que pode ser traduzido por “alimentar”, “cuidar”, “criar”; e, *educere* que pode ser entendido como “tirar para fora”, “conduzir para”, “modificar um estado”. Mialaret (apud LIBÂNEO, 1992, p. 69) faz uma observação interessante sobre o significado dos dois termos:

Alimentar e educar. Não serão estas as duas tendências seculares e freqüentemente em conflito de uma educação ora preocupada antes de tudo em alimentar a criança de conhecimentos, ora em educá-la para tirar dela todas as possibilidades?

Planchard (1975, p. 26) assinala que “educar, em seu sentido etimológico, é conduzir de um estado para outro estado, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio”.

Libâneo (1992, p. 70) utiliza o termo latino *educatio* (educação), para sintetizar os outros dois citados anteriormente, também latinos, como ato de “criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social”.

Todos esses teóricos citados, ao proporem conceitos que definem a variedade de significados atribuídos à palavra educação, leva em consideração a compreensão da realidade social e histórica da escola. Como somos conduzidos a pensar na referida *alínea b*, essas definições passam por conceitos diversos e às vezes contraditórios. Porém, há uma linha de convergência quando expressam os mecanismos de controle social para *quem* a escola está direcionada, incluindo aí os de *discriminação e dominação* ali atuantes.

A partir dessa análise, e fazendo uma comparação entre o sentido da formação do pedagogo que vigorava anteriormente em meio a um projeto político que visava a inserção profissional dentro do contexto produtivo, a modificação do curso de Pedagogia rompeu com esta prática e voltou-se para uma formação que privilegiava a escola e o educando.

Na *alínea c* do § único do artigo 1º, faz-se referência à capacidade de “recriar a cada momento, em sua área de atuação, *a escola que temos*, produzindo-a como uma *coisa* verdadeiramente pública e, portanto, realmente democrática” (grifo nosso).

Conforme analisamos anteriormente, a escola estava inserida num contexto político onde não havia democracia nem liberdade de promover um ensino voltado para o *exercício da cidadania* (GERMANO, 1994). Além disso, havia um processo político-administrativo de diminuição dos recursos públicos para a escola pública e a conseqüente ampliação da esfera privada no sistema de ensino (CUNHA, 1998).

Pensando nisso é que a FE/UFG propôs que houvesse uma formação que privilegiasse a capacidade *re-criadora* da escola. Ela refere-se à capacidade que o pedagogo deverá ter para efetivamente intervir em sua prática pedagógica, já que segundo o *caput* do artigo 1º, ela se destina à formação do pedagogo voltado para a prática docente.

A formação voltada para a *prática* docente, foi e continua sendo um grande desafio a ser superado pelo pedagogo em sua *área de atuação* na escola. Segundo Carvalho (1994), “A prática concebida, então, como “práxis humana” é vista como tendo primazia sobre a teoria. Essa primazia, no entanto, não implica uma contraposição; ao contrário, pressupõe uma íntima vinculação”(p.434).

O artigo 2º da Resolução nº 207/1984, faz separação entre o que se considera *núcleo temático* (direcionando um tema específico) e *núcleo epistemológico* (disciplinas que conferem cientificidade ao curso).

O Curso tem como **núcleo temático** a **educação brasileira** ou, mais especificamente, **a escola pública brasileira**. Todas as disciplinas do currículo, em suas dimensões teórica e prática, e de modo especial as que constituem o **núcleo epistemológico** do curso, ou seja, **a História da Educação Brasileira, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação e as disciplinas que se referem aos conteúdos das séries iniciais do ensino de 1º grau**, têm como objetivo primordial ajudar os alunos no trabalho de compreensão e recriação desta escola, enquanto historicamente determinada (UFG, Resolução nº 207/1984, CCEP/UFG, p. 1; grifo nosso).

As disciplinas do núcleo epistemológico passam a ter, como objetivo primordial, o caráter de auxílio aos alunos no trabalho de compreensão e recriação da escola *historicamente determinada*. Para delinear melhor o sentido do termo *epistemológico* empregado no artigo em epígrafe, Coelho (2001) define etimologicamente *epísteme* do grego que significa arte, habilidade, conhecimento, ciência, saber. É o conhecimento teórico obtido por meio do raciocínio. É o conhecimento que surge por meio da necessidade em estabelecer critérios que possam validar as idéias, os saberes, as teorias e as hipóteses formuladas como anseio em se viver num mundo organizado na amplitude do concreto, do racional e que ainda possam ser compartilhadas e, principalmente, aceitas na sociedade.

A composição de um *núcleo epistemológico* observada na Resolução, exprime o anseio vivido pelos educadores que, tomados pela visão racional, encarou o currículo do curso como uma construção histórica cujas características refletiam as condições da época em que foi desenvolvido. Os fundamentos teóricos propostos pela Resolução, supera a do currículo anterior nos seguintes aspectos: a) extinção das chamadas habilitações com abertura do espaço para inclusão de outras disciplinas teóricas; b) formação do pedagogo voltado para a docência; c) ampliação da formação teórica articulada com a prática por meio de disciplinas que ofereciam os conteúdos e metodologias; d) entendimento da formação do pedagogo como produtor e não mais como reproduzidor de conhecimentos; d) adoção dos núcleos temático e epistemológico objetivando a compreensão da escola inserida em seu contexto histórico-social.

A organização da matriz curricular do curso que congregou diferentes áreas, mesmo as que compunham um mesmo núcleo, foi motivo de debates importantes acerca do grau de cientificidade que cada disciplina conferia a Pedagogia, o que acabou refletindo na hora de definir as respectivas cargas horárias. Coelho analisa que “[...] a universidade se transforma às

vezes num grande supermercado do saber, em que cada departamento apresenta as suas mercadorias” (1994, p.15).

Os parágrafos 1º, 2º e 3º, do *Artigo 3º*, expõe a organização da matriz curricular do curso de Pedagogia em disciplinas que compunham o *currículo mínimo*<sup>26</sup> (2.112 horas), *disciplinas complementares* (256 horas) e *atividades complementares* (300 horas).

As disciplinas que compunham o *currículo mínimo* eram obrigatórias e foram distribuídas conforme demonstra a ilustração abaixo:

Matérias do Currículo Mínimo	Disciplinas Desdobradas	Aulas Semanais
Didática e Metodologia do Ensino de 1º Grau	Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	04
	Matemática – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	04
	Ciências – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	03
	Estudos Sociais – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo	03
	Alfabetização	02
Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio supervisionado)	Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	10
	Artes e Recreação	02
Sociologia Geral e Sociologia da Educação	Sociologia Geral e da Educação	04
	Sociologia da Educação	04
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação I	04
	Psicologia da Educação II	04
História da Educação	História da Educação Brasileira	06
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	06

<sup>26</sup> Currículo mínimo é o termo identificado na Resolução nº 207/1984, compreendendo as disciplinas obrigatórias que o aluno do curso de Pedagogia teria que concluir necessariamente para obter o título de licenciado.

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Organização do Trabalho Pedagógico	02
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	04

Ilustração 1 – Quadro representativo da organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>27</sup>

A integralização curricular e o respectivo registro profissional no órgão competente (Resolução nº 02/1969 – CFE, artigo 6º e Portarias Ministeriais nº 162/1982 – MEC, artigo 3º, item XV e nº 207/1982 – MEC) somente poderiam se concretizar se o aluno, obrigatoriamente, tivesse concluído o Estágio Supervisionado de no mínimo uma e no máximo três das seguintes disciplinas do *currículo mínimo*:

Matérias do Currículo Mínimo	Disciplinas Desdobradas	Aulas Semanais
Didática e Prática de Ensino na Escola de 2º Grau (estágio supervisionado) <sup>28</sup>	Didática e Prática de Ensino de Sociologia da Educação	04
	Didática e Prática de Ensino de Psicologia da Educação	04
	Didática e Prática de Ensino de História da Educação	04
	Didática e Prática de Ensino de Filosofia da Educação	04
	Didática e Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus	04
	Didática e Prática de Ensino de didática	04
	Didática e Prática de Ensino de Metodologia de Ensino de 1º Grau	04

Ilustração 2 – Quadro representativo da organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>29</sup>

Esses dados permitem apontar que, dentre as disciplinas que compunham o *núcleo epistemológico* duas tinham uma carga horária maior: História da Educação (no 1º ano) e Filosofia da Educação (no 3º ano) ambas com 192 aulas/ano. Este é um indicativo da idéia de que essas disciplinas proporcionariam condições para o aluno passar do reino da opinião

<sup>27</sup>Fonte: Resolução nº 207/1984 do CCEP/UFG, p. 3.

<sup>28</sup> Estas disciplinas eram obrigatórias para a integralização curricular sob forma de estágio supervisionado. O aluno deveria cursar no mínimo uma e no máximo três destas disciplinas à sua escolha no último ano de curso.

<sup>29</sup> Fonte: Resolução nº 207/1984 do CCEP/UFG, p. 4.

(*dóxa*) ao domínio do conhecimento científico (*epistéme*), exigindo a adoção de uma inteligibilidade propriamente racional.

Conforme podemos observar, cada disciplina que compõe a matriz curricular, de acordo com as suas respectivas ementas, tinha os objetivos específicos relacionados às suas áreas não havendo nenhuma ligação com as outras disciplinas, com isso, o curso foi se fragmentando e constituindo-se em um ‘mosaico’ que pode-se considerar um pouco desconexo. Fica evidente a existência dos conflitos e tensões gerados pelos diferentes campos do saber, pela forma como se organizou o curso de Pedagogia da FE/UFG após sua reestruturação.

A distribuição do número de aulas na matriz curricular denota um conflito gerado pelo critério de escolha. Quais foram? O que torna certas disciplinas mais científicas do que outras? Essa escolha reflete bem a força de argumentação teórica aliada ao corporativismo de professores de uma área sobre a outra. Podemos entender, pelo histórico em que se deu os embates antes da modificação da estrutura do curso de Pedagogia, que a escolha não se deu de forma aleatória, mas surgiram do confronto de forças que se articularam e conquistaram a hegemonia de suas propostas (SILVA, 1998).

Outra constatação verificada é a supressão das disciplinas consideradas ‘técnicas’ como Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educativa. A FE/UFG demonstrou com esta grade curricular, que a política de dominação imposta pelos governos militares, de uma formação profissional tecnicista onde não havia espaço à crítica e à reflexão sobre a escola, definitivamente tinha acabado.

Outra verificação interessante nesse documento é a inclusão das atividades complementares que deveriam ser cumpridas pelos alunos durante o período do curso. Isto proporcionaria maior integração interdisciplinar e atualização necessária à profissão docente. Ao participar de Congressos, Encontros, Seminários, Simpósios, Semanas Pedagógicas, Jornadas ou qualquer atividade não especificada na grade curricular, o aluno desenvolveria a capacidade de articulação entre os saberes e de apreender novos conhecimentos. A integração extracurricular produz bons resultados porque constitui uma interessante oportunidade de formação contínua, além de proporcionar ao acadêmico a possibilidade de escolha.

Segundo Nóvoa, “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (1991, p. 25). A oportunidade de escolha, que não era prevista anteriormente no curso de Pedagogia, passa a

ser uma realidade acadêmica vivida na FE/UFG representando um avanço significativo na formação do pedagogo.

Analisando o *Artigo 4º* da Resolução nº 207/1984, observamos ainda a presença da obrigatoriedade de se cursar as disciplinas Estudos dos Problemas Brasileiros (E.P.B.) e Educação Física. A disciplina E.P.B. foi eliminada dos cursos de graduação posteriormente pela Resolução n.º 299/1990 do CCEP/UFG. A decisão foi baseada no artigo n.º 207 da Constituição Federal de 1988 que garantia às universidades *autonomia* didático-científica - que ainda continuaram sem vê-la consolidada. Os argumentos para sua supressão foram desde a necessidade de remover da universidade ‘resquícios do autoritarismo’ (disciplina criada durante os governos militares), passando pela transversalidade do tema relacionado aos problemas brasileiros até a necessidade de resgatar o projeto da universidade como espaço adequado da permanente discussão dos problemas do país e do mundo. A disciplina de Educação Física, com o passar do tempo, não constituiu mais uma obrigação legal, mas uma disciplina optativa nas diversas modalidades que ela pudesse oferecer à comunidade universitária.

No *artigo 5º*, verifica-se a orientação sobre a distribuição das disciplinas ao longo do curso. Para o período matutino o tempo foi de quatro anos, e para o período noturno de cinco anos. Este ano ‘a mais’ refere-se à compensação da diminuição do período das aulas no noturno.

Nos *artigos 6º, 7º, 8º e 9º*, respectivamente, regulamentam a obtenção da habilitação das matérias pedagógicas ou das séries iniciais, a complementação por pedagogos com titulação em curta duração, aproveitamento de disciplinas e estágio supervisionado.

O *Artigo 10º* chama a atenção pelo seu teor, que segundo ele,

A Faculdade de Educação diligenciará no sentido de estabelecer formas de garantir que o ensino da metodologia e conteúdo de cada uma das matérias que compõem a primeira fase do primeiro grau seja sempre programado e executado de modo a integrar, sempre mais profundamente, a Faculdade de educação e os Institutos responsáveis pelos bacharelados e licenciaturas específicos (UFG, Resolução nº 207/1984, CCEP/UFG, p. 1; grifo nosso).

Podemos observar que se pretendia encontrar uma maneira de proporcionar ao aluno de Pedagogia conteúdos específicos de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Estudos Sociais a fim de habilitá-lo na docência das séries iniciais do 1º Grau. O objetivo do artigo não se concretizou, conforme se constata em conversas informais com alunos egressos,

professores e dirigentes da Faculdade de Educação. A única exceção<sup>30</sup>, em relação a integração com outros Institutos no âmbito da UFG, a partir de 1984, foi o Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL, que disponibilizava um docente para trabalhar o conteúdo de Língua Portuguesa.

Sabemos que pela própria organização dos outros Institutos, organizados em departamentos específicos por área do conhecimento (ex.: Deptº de Morfologia Humana, Deptº de Fisiologia, etc.), reflexo da política burocratizante da política educacional adotada pelo *regime militar*, isto não era possível. É uma constatação de que o curso de Pedagogia ainda necessitava ter delimitada sua área de atuação. Ao mesmo tempo, chama a atenção para que os demais Institutos repensem sua estrutura curricular, para que possam proporcionar aos licenciados subsídios que auxiliem esses futuros professores de áreas específicas, a didática necessária para o ensinamento das crianças nas séries iniciais de escolarização.

Segundo Loureiro em pesquisa realizada com egressos de outros cursos de licenciatura, oferecidos pela UFG no período entre 1992-1995, “Nas avaliações por curso, deste mesmo período, relataram a desqualificação do ensino (História), pouco conteúdo das matérias pedagógicas (matemática), dentre outros” (LOUREIRO, 1999, p. 53). Alguns egressos relataram que “falta revisão do conteúdo que iremos lecionar”, o que em suas concepções, geravam falta de preparo para assumir a sala de aula, além de pouco contato com a realidade vivida devido aos estágios serem considerados por eles, superficiais e distantes da realidade em que estavam inseridos.

Os *Artigos 11º e 12º* tratam de medidas regimentais da própria Resolução nº 207/1984.

Sem dúvida a modificação introduzida na formação do pedagogo constituiu um fato inovador na formação de professores para atuar nas séries iniciais de escolarização. Para entendermos melhor o efeito da mudança, a distribuição anual das disciplinas constantes no Histórico Escolar de uma aluna egressa do curso de Pedagogia<sup>31</sup> da FE/UFG no ano de 1968, demonstra o quão grande foi a reestruturação pelo qual o curso passou em 1984.

---

<sup>30</sup> Na matriz curricular do ano de 1992 consta, inclusive, o nome do ICHL indicando o Instituto que se responsabilizaria pela disciplina. Naquele ano, um professor se deslocava todas às segundas-feiras para a FE/UFG para ministrar a disciplina.

<sup>31</sup> O curso de Pedagogia até o ano de 1969 era realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Goiás. A organização curricular observada neste histórico escolar, sofreu algumas alterações em anos posteriores. Tivemos que recorrer a esta matriz curricular para demonstrar a organização das disciplinas do curso de Pedagogia da FE/UFG naquele período, pela ausência na UFG do documento legal que instituíra tal organização.

<b>CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA</b>		
<b>Concurso de Habilitação – Ano letivo de 1964</b>		
<b>Disciplinas</b>	<b>Notas de aprovação</b>	<b>Média</b>
Psicologia	4,50	-
Português	5,50	-
-	-	5,0
<b>CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA - 1ª Série - Ano letivo de 1965</b>		
<b>Cadeiras ou disciplinas</b>	<b>Médias de aprovação</b>	
	<b>1ª época</b>	<b>2ª época</b>
Biologia	7,40	-
Língua Portuguesa	6,50	-
Psicologia	6,50	-
Introdução à Educação	6,50	-
Cultura Brasileira	8,50	-
Sociologia	6,00	-
<b>CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA - 2ª Série - Ano letivo de 1966</b>		
<b>Cadeiras ou disciplinas</b>	<b>Médias de aprovação</b>	
	<b>1ª época</b>	<b>2ª época</b>
Sociologia Educacional	7,40	-
Psicologia da Educação	7,00	-
Didática de Ciências Naturais	7,70	-
Didática de Matemática	6,50	-
Biologia Educacional	6,50	-
História da Educação	6,50	-
Introdução à Filosofia	8,80	-
<b>CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA - 3ª Série - Ano letivo de 1967</b>		
<b>Cadeiras ou disciplinas</b>	<b>Médias de aprovação</b>	
	<b>1ª época</b>	<b>2ª época</b>
Filosofia da Educação	8,40	-
Didática Geral	6,90	-
Metodologia da Linguagem	7,00	-
Psicologia da Personalidade	6,00	-
Estatística	7,40	-

Psicologia Aplicada	7,00	-
Didática de Estudos Sociais	6,60	-
<b>CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA - 4ª Série - Ano letivo de 1968</b>		
<b>Cadeiras ou disciplinas</b>	<b>Médias de aprovação</b>	
	<b>1ª época</b>	<b>2ª época</b>
Administração Escolar	7,60	-
Estatística	7,70	-
Didática Especial do Ensino Médio	8,30	-
Orientação Educativa	7,20	-
Psicopatologia	8,50	-
Técnicas de Áudio-Visual da Educação	8,00	-

Ilustração 3 – Histórico Escolar de um egresso do curso de Pedagogia da FE/UFG em 1968<sup>32</sup>.

Diante desse quadro, acreditamos que a reformulação de 1984 no curso de Pedagogia da FE/UFG, definitivamente rompeu com a concepção tecnicista de educação considerando a necessidade de formar professores com uma compreensão mais crítica e teoricamente fundamentada da escola enquanto realidade concreta que emerge da sociedade brasileira. Ninguém melhor do que um professor, que atua cotidianamente em sala de aula, para avaliar quais as reais necessidades da escola e qual o potencial de transformação que possui dentro das condições sociais as quais estão inseridos.

Ao concluir a análise da Resolução n.º 207/1984 e, compararmos com a organização do curso de Pedagogia anterior, observamos que *refazer e recriar* constitui um grande desafio que sempre se coloca à frente daqueles que se propõem a formar sujeitos críticos e reflexivos em sua prática profissional dentro de uma concepção crítica. Não há modelo pronto, ele tem de ser constantemente criado e recriado pelo embate no espaço acadêmico.

Essa criação exige celeridade para ser possível decompor, fragmentar e recompor, sem haver espaço para o pragmatismo ou o dogmatismo. A lição que depreendemos do processo que culminou na aprovação da referida Resolução e, conseqüentemente, na reformulação do curso de Pedagogia da FE/UFG é de que deve haver um preparo conjunto da comunidade acadêmica que lhes propicie a possibilidade de rever e de repensar continuamente o curso de Pedagogia, mesmo em meio a tensões e conflitos.

<sup>32</sup> Fonte: DAA/UFG.

## 2. A Resolução nº 288/1989 do CCEP/UFMG: a consolidação do projeto

As mudanças no campo educacional podem ocorrer por vários fatores quando se verifica que alguma coisa assumida anteriormente não cumpriu às exigências propostas, seja por falha ou por complementaridade. Como a Resolução nº 207/1984, analisada anteriormente, foi implantada modificando a estrutura do curso de Pedagogia, montada dentro de um contexto social e político próprios, era de se prever que o modelo adotado necessitasse de algumas alterações posteriores que vieram com a aprovação da Resolução nº 288/1989 do CCEP/UFMG.

Vimos que nos embates que culminaram na aprovação da Resolução nº 207/1984, duas faces ideológicas pareciam ser exploradas naquele processo conforme podemos observar no estudo de Silva (1998):

Os depoimentos dos professores revelam a existência de duas concepções de educação. A primeira propunha-se a uma análise crítica, a partir de referenciais que examinam a relação sociedade e educação numa perspectiva dialética. A segunda adotava a visão tecnicista de educação, acreditando que a solução dos problemas educacionais poderia ser encontrada na própria escola (SILVA, 1998, p. 112).

Analisando o teor da Resolução nº 288/1989, parece-nos que ainda permanecia o mesmo ideal reformista de 1984. Acreditava-se que não caberia debater novamente o que ainda constituía o ideal de formação para o pedagogo. Era necessária apenas ‘aparar’ uma ou outra aresta na estrutura curricular do curso. O modelo de formação adotado para o curso de Pedagogia, como uma construção histórica, permanecia *ipisis literis* como foi assumida em 1984.

Não houve naquele momento acirramento tão significativo como visto anteriormente quando se debateu o projeto de 1984 por meio da Resolução nº 207/1984, apesar das tensões existentes entre os diferentes *campos do saber* representados na FE/UFMG. Um dos motivos que podemos inferir é que o espaço de tempo entre uma e outra Resolução, permitiu que se pensasse no ponto de maior reclamação por parte dos estudantes: o período de cinco anos para integralização curricular do curso noturno.

Naquele período, os professores recebiam constantemente reclamações dos discentes do período noturno sobre o tempo excessivo para o término da graduação. A tensão desta vez, foi gerada pelos acadêmicos naquilo que lhes mais afetava: o tempo de conclusão do curso.

Podemos identificar que houve um certo formalismo nas decisões que culminaram na referida modificação. Isto conduziu os educadores da FE/UFMG a pesar mais os aspectos formais quando reavaliaram o curso de Pedagogia em 1989. Esses aspectos tinham como

fundamento somente a sobrecarga que algumas disciplinas impunham aos alunos no 3º ano dos turnos matutino e noturno. O próprio documento afirma que as razões que levaram a FE/UFG a propor uma nova seriação para o curso de Pedagogia eram “primeiramente, no deslocamento de duas disciplinas do período matutino”; para em seguida, estender essa mesma seriação para o curso noturno, por entender que, caso o aluno necessitasse, sempre lhe restava a opção de utilizar-se dos sete anos que lhe eram concedidos para integralização curricular da forma que lhe fosse mais conveniente.

Dessa forma, a análise da Resolução nº 288/1989, dedicou-se ao rearranjo de disciplinas entre uma série e outra não aprofundando no debate sobre o curso de Pedagogia em seus aspectos teórico, epistemológico ou prático pedagógico. Esta constatação pode ser referendada pela comparação que fazemos abaixo sobre o *que* foi modificado na matriz curricular, com a edição desta Resolução, em relação a anterior no turno matutino:

- a) primeiro ano: não houve modificação;
- b) segundo ano: supressão da disciplina Alfabetização;
- c) terceiro ano: introdução da disciplina Alfabetização e supressão da disciplina Filosofia da Educação;
- d) quarto ano: introdução da disciplina Filosofia da Educação.

Comparando-se, dentro deste novo arranjo, o turno matutino com o noturno, temos:

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C/H</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C/H</b>
<b>1º ANO/MATUTINO</b>		<b>1º ANO/NOTURNO</b>	
Língua Portuguesa	128	Língua Portuguesa	128
História da Educação Brasileira	192	História da Educação Brasileira	192
Biologia Educacional	064	Sociologia Geral e da Educação	128
Sociologia Geral e da Educação	128	Psicologia da Educação I	128
Psicologia da Educação I	128	-	-
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>640</b>	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>576</b>
<b>2º ANO/MATUTINO</b>		<b>2º ANO/NOTURNO</b>	
Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo	128	Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo	128
Alfabetização	064	Alfabetização	064
Ciências – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo	096	Sociologia Educação	128

Estudos Sociais – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo	096	Biologia Educacional	064
Matemática – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo	128	Psicologia da Educação II	128
Sociologia Educação	128	-	-
Psicologia da Educação II	128	-	-
SUB-TOTAL	768	SUB-TOTAL	512
<b>3º ANO/MATUTINO</b>		<b>3º ANO/NOTURNO</b>	
Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º grau	320	Matemática – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo	128
Artes e Recreação	064	Estudos Sociais – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo	096
Organização do Trabalho Pedagógico	064	Ciências – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo	096
Filosofia da Educação	192	Organização do Trabalho Pedagógico	064
Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Grau	128	Filosofia da Educação	192
SUB-TOTAL	768	SUB-TOTAL	576
<b>4º ANO/MATUTINO</b>		<b>4º ANO/NOTURNO</b>	
Currículos e Avaliação	064	Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º grau	320
Didática e Prática de Ensino*	128	Artes e Recreação	064
-	-	Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Grau	128
SUB-TOTAL	192	SUB-TOTAL	512
<b>5º ANO/MATUTINO</b>		<b>5º ANO/NOTURNO</b>	
-	-	Didática e Prática de Ensino*	128
-	-	Currículos e Avaliação	064
-	-	SUB-TOTAL	192

\* O aluno poderia cursar no último ano do curso de 01 a 03 disciplinas de Didática e Prática de Ensino das áreas específicas.

Ilustração 4 – Quadro comparativo entre o período matutino e noturno da organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG segundo a Resolução nº 288/1989<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Fonte: Resolução nº 288/1989 do CCEP/UFG.

O seguinte trecho da Resolução nº 288/1989 sintetiza o objetivo de sua realização:

São essas as razões que nos levam a propor uma nova seriação para o curso de Pedagogia, que consiste, primeiramente, no deslocamento de duas disciplinas do período matutino: “Ciências – primeira fase do primeiro grau: metodologia e conteúdo”, da 2ª para a 3ª série e “Filosofia da Educação” da 3ª para a 4ª série. A seguir, pretende-se estender essa mesma seriação para o curso noturno, por entendermos que, caso o aluno necessite, sempre lhe resta a opção de utilizar-se dos sete anos que lhe são concedidos para integralização curricular da forma que lhe for mais conveniente (UFG, Resolução nº 288/1989, p. 5).

### **3. A Resolução nº. 394/1995 do CCEP/UFG: repensando o curso de Pedagogia**

O período que antecedeu a aprovação da Resolução nº 394/95 do CCEP/UFG, mais precisamente no ano de 1992, representou um momento importante sobre questões fundamentais, nos campos teórico e epistemológico, acerca da identidade do pedagogo, do qual tive o privilégio de poder participar. As discussões se estenderam além da estrutura da matriz curricular do curso de Pedagogia, proporcionando também uma análise da existência ou não da própria Pedagogia como campo de estudo científico aceitável.

Naquele momento, a efervescência dos debates tomou conta da academia mais uma vez sobre o entendimento de teorias e práticas da educação e do curso de Pedagogia, propostas por dois professores da FE/UFG: Professor Ildeu Moreira Coelho e Professor José Carlos Libâneo.

Estabeleceu-se certa polarização porque os referidos professores apresentavam concepções próprias e diferentes sobre o processo educativo que envolve a formação do pedagogo. Além disso, os professores debatedores já haviam participado ativamente na década de 1980, dos debates em níveis local e nacional, a respeito da reestruturação que o curso de Pedagogia deveria passar.

Quanto às idéias, os pressupostos teóricos, as contribuições e as conseqüências dos debates, serão analisadas no próximo capítulo. Aqui, nos interessa analisar sucintamente a Resolução nº 394/1995, fruto daquele período que, apesar do confronto de forças, não avançou como se esperava.

A Resolução veio basicamente reorganizar a matriz curricular nos seguintes pontos:

- a) suprimir a disciplina Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo do 2º ano e transferi-la para o 3º;
- b) incluir a disciplina Alfabetização no 2º ano e suprimi-la do 3º;
- c) incluir a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico no 3º ano suprimindo-a do 4º;

d) autorizar aos alunos do penúltimo ano, que não estivessem em dependência, a cursarem duas disciplinas do último ano do curso desde que pudessem fazê-las em outro turno;

e) as atividades complementares que eram de 300 horas desde a Resolução n.º 207/1984 caíram para 180 horas.

Como bem podemos observar, nada mais foi acrescentado nem discutido. Contudo, outro aspecto se tornou bastante relevante em relação ao momento histórico vivido pela comunidade acadêmica da FE/UFG: o oferecimento de suporte teórico que significou “a conquista da legitimidade do capital cultural e científico por parte de uma determinada área do conhecimento” (SILVA, 1998). O movimento que ocorreu entre teóricos que tinham posições contrárias a respeito da formação do pedagogo, serviu para demonstrar que a FE/UFG havia conquistado sua maturidade intelectual.

À guisa de conclusão, as ilustrações abaixo fazem comparações das matrizes curriculares do curso de Pedagogia regulamentadas nas Resoluções do CCEP/UFG n.ºs 207/1984, 288/1989 e 394/1995, cujas análises coadunam e reforçam o pensamento apresentado até aqui neste trabalho:

Resolução n.º 207/1984	Resolução n.º 288/1989	Resolução n.º 394/1995
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa</li> <li>- História da Educação Brasileira</li> <li>- Biologia Educacional</li> <li>- Sociologia Geral e da Educação</li> <li>- Psicologia da Educação I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa</li> <li>- História da Educação Brasileira</li> <li>- Biologia Educacional</li> <li>- Sociologia Geral e da Educação</li> <li>- Psicologia da Educação I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa</li> <li>- História da Educação Brasileira</li> <li>- Biologia Educacional</li> <li>- Sociologia Geral e da Educação</li> <li>- Psicologia da Educação I</li> </ul>
Resolução n.º 207/1984	Resolução n.º 288/1989	Resolução n.º 394/1995
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Ciências – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Estudos Sociais – 1ª fase do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Ciências – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Estudos Sociais – 1ª fase do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Estudos Sociais – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Matemática – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Alfabetização</li> </ul>

<p>1º grau: met. e conteúdo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Alfabetização</li> <li>- Sociologia Educação</li> <li>- Psicologia da Educação II</li> </ul>	<p>1º grau: met. e conteúdo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Sociologia Educação</li> <li>- Psicologia da Educação II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociologia Educação</li> <li>- Psicologia da Educação II</li> </ul>
Resolução n.º 207/1984	Resolução n.º 288/1989	Resolução n.º 394/1995
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Did. E Prát. de Ens. na Escola de 1º Grau</li> <li>- Artes e Recreação</li> <li>- Filosofia da Educação</li> <li>- Organização do Trabalho Pedagógico</li> <li>- Estr. e Func. Do Ens. de 1º e 2º Graus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetização</li> <li>- Did. E Prát. de Ens. na Escola de 1º Grau</li> <li>- Artes e Recreação</li> <li>- Organização do Trabalho Pedagógico</li> <li>- Estr. e Func. Do Ens. de 1º e 2º Graus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: met. e conteúdo</li> <li>- Did. E Prát. de Ens. na Escola de 1º Grau</li> <li>- Artes e Recreação</li> <li>- Estr. e Func. Do Ens. de 1º e 2º Graus</li> </ul>
Resolução n.º 207/1984	Resolução n.º 288/1989	Resolução n.º 394/1995
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículos e Avaliação</li> <li>- Didática e Prática de Ensino de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Educação</li> <li>• Sociologia da Educação</li> <li>• Psicologia da Educação</li> <li>• Filosofia da Educação</li> <li>• Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofia da Educação</li> <li>- Currículos e Avaliação</li> <li>- Didática e Prática de Ensino de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Educação</li> <li>• Sociologia da Educação</li> <li>• Psicologia da Educação</li> <li>• Filosofia da Educação</li> <li>• Metodologia do Ensino de 1º grau.</li> <li>• Didática</li> <li>• Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização do Trabalho Pedagógico</li> <li>- Currículos e Avaliação</li> <li>- Didática e Prática de Ensino de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• História Educacional</li> <li>• Psicologia Educacional</li> <li>• Sociologia Educacional</li> <li>• Filosofia Educacional</li> <li>• Metodologia do Ensino de 1º grau</li> </ul> </li> <li>Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus</li> </ul>

Ilustração 5 – Quadro comparativo de disciplinas por ano (período matutino) segundo as Resoluções nºs 207/1984, 288/1989 e 394/1995.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Fonte: Resoluções nºs 207/1984, 288/1989 e 394/1995 do CCEP/UFG.

Feita essa incursão comparativa, ainda que descritiva, notamos que as respectivas matrizes curriculares assumidas no período *pós-Resolução* n° 207/1984 a 1995 (portanto, 11 anos de reformulação), não apresentaram maiores mudanças em relação ao currículo assumido em 1984 no curso de Pedagogia. As justificativas ficaram mais no âmbito dos arranjos entre disciplinas ou no máximo na criação e supressão de algumas didáticas e práticas de ensino no último ano do curso, conforme exposto anteriormente neste tópico.

No próximo capítulo, abordaremos o embate que culminou na bipolarização entre aqueles que defendiam o curso de Pedagogia com base e atuação na docência e os que defendiam o curso com base na docência e atuação em outros espaços educativos.

### CAPÍTULO III

#### **CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: o embate teórico de 1992 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – uma tensão produtiva**

O propósito desse capítulo é apresentar as propostas de Ildeu Moreira Coêlho e José Carlos Libâneo, acerca do entendimento que cada um tem sobre o tipo de formação que deve ser assumida pela FE/UFG. Para tanto analisaremos os documentos que cada um apresentou no ciclo de debates organizados pela direção da Faculdade de Educação no ano de 1992. Espera-se com isso, atingir três objetivos: a) apresentar as concepções de cada debatedor sobre o tipo de formação que deveria ser assumida pela FE/UFG; b) confrontar as duas concepções à luz do parecer de José Nicolau Heck; c) apresentar os pontos de convergência e de divergência entre as duas propostas analisadas.

As reflexões a respeito do curso de Pedagogia ganharam mais força no ano de 1992 quando foi organizado o ciclo de debates na FE/UFG, envolvendo professores, funcionários e alunos com o objetivo de reavaliá-lo, oito anos após a implantação da nova proposta de reformulação ocorrida em 1984, em seus aspectos teórico, epistemológico e prático. O ciclo de estudos e debates que ocorreu no ano de 1992 constituiu uma boa oportunidade, para analisar o curso sobre sua composição, distribuição, organização e objetivos.

Foram convidados para aquela análise, conforme citação anterior, dois professores da FE/UFG, Ildeu Moreira Coêlho, professor da disciplina Filosofia da Educação, e José Carlos Libâneo, professor de Organização do Trabalho Pedagógico. A escolha desses professores se deu em razão de suas posições teóricas sobre a finalidade da Pedagogia e o tipo de formação que o curso deveria proporcionar aos seus alunos; além de estarem envolvidos na busca teórica de *re-definição* da Pedagogia como suporte para um amplo debate sobre as teorias da educação e a formação docente. Começou assim, uma verdadeira *quaestio disputatio* sobre o tema que envolveu toda comunidade acadêmica da FE/UFG novamente.

Cada debatedor foi responsável pela elaboração de um documento cujo teor é, ao mesmo tempo histórico e teórico. Analisaremos a seguir, os aspectos elencados nos respectivos documentos bem como a literatura produzida pelos respectivos debatedores.

## 1. Pensando e (re)fazendo o curso de Pedagogia: o entendimento de Ildeu Moreira Coêlho

A proposta do professor Ildeu Moreira Coêlho foi documentada em um artigo intitulado *curso de pedagogia* que serviu de elemento orientador de sua exposição teórica que foi debatida no ciclo de debates de 1992 promovida pela FE/UFG.

Coêlho inicia o documento fazendo um breve histórico do processo que culminou na suspensão da oferta das habilitações voltadas para a formação do especialista em educação. Sua reflexão partiu do ano de 1980, com a implantação das atividades do Comitê Pró-Formação do Educador que foi sediada na FE/UFG, conforme exposto anteriormente, até o mês de Julho de 1982. A proposta defendida é a mesma preconizada pela resolução n.º 207/1984 do CCEP/UFG, na qual ele mesmo foi um dos idealizadores e condutores de sua elaboração.

Em meu entendimento, toda reforma que o curso de Pedagogia passou não foi apenas uma simples reforma burocrático-legal do currículo, passível de ser produzida no interior de um gabinete, mas foi um projeto pensado coletivamente nos últimos cinco anos que antecederam sua implantação, sob a coordenação do Colegiado de Curso de Pedagogia da FE/UFG. Em sua análise sobre o significado da *reformulação curricular* ele diz que,

As discussões e reformas de currículo em geral não vão além dos embates por ajustes na relação de disciplinas: acréscimo, retirada e mudança na posição de cada uma na estruturação do currículo, modificação de seus pré-requisitos e co-requisitos e aumento de horas-aula. Apesar dos discursos em contrário, o currículo freqüentemente não passa de uma lista de disciplinas, ementas, créditos, horas-aula, verdadeiras “colcha de retalho” e “árvores de natal”, expressões usadas por Bronislaw Malinowski e Joel Ulhôa, respectivamente, para se referir a uma visão analógica que reduz a cultura a um aglomerado de costumes e crenças e o currículo a um elenco variado de informações e disciplinas, no qual se tenta impingir quase todo ao aluno, enfim, a um supermercado do conhecimento. (COÊLHO, 1998, p. 8).

Segundo esse pensamento, numa concepção bem definida de sociedade, de educação, de universidade, de saber, de ensino e aprendizagem, o currículo está sempre ligado intrinsecamente a opções políticas e epistemológicas, a posições teóricas, a práticas acadêmicas, a projetos históricos. Nesse contexto, deve-se evitar uma definição equivocada ao idealizar uma *grade* curricular, cuja expressão significa e enuncia a prisão em termos intelectuais, o cerceamento do exercício da dúvida, do questionamento, da maiêutica socrática, da contestação teórico-metodológica, do pensamento, da criação, a que são submetidos muitas vezes os alunos de graduação (COÊLHO, 1998, p.08), capaz de reduzi-la a

um elenco variado de informações e disciplinas que muitas vezes não expressam o tipo de formação ideal para um curso de graduação ministrado pela FE/UFG.

Para evitar que isso aconteça, Coêlho pondera a necessidade de: em *primeiro* lugar superar o culto da quantidade e das novidades que surgem em todo o tempo na esfera do ensino, da pesquisa e da administração acadêmica. Para ele, não se pode atribuir a qualidade do ensino com a quantidade de disciplinas, isto porque há uma idéia disseminada nos meios acadêmicos, e que continua a persistir por 'teimosia' de alguns, de que a quantidade de disciplinas está ligada diretamente com a qualidade do curso; em *segundo* lugar, superar o mito existente de que a inclusão de algumas disciplinas faria com que o curso se tornasse mais *científico* e mais *crítico*.

A simples presença dessas e de outras disciplinas da mesma natureza garantiria a formação crítica, deixando os outros professores livres para continuarem suas aulas sem terem que se preocupar com o pensamento. Passando de uma área a outra, a crítica apareceria automaticamente, num passe de mágica, como se fosse monopólio de algumas esferas do conhecimento. (COÊLHO, 1998, p. 9).

Em *terceiro* lugar, ele diz que se deve evitar reduzir o conhecimento adquirido a resultado já obtido, como também o contentamento na reprodução de conteúdos curriculares transformados em verdades que impedem formar um aluno capaz de pensar, criar e recriar o conhecimento. Esta postura leva o ensino à falta de rigor, conduz a superficialidade, superposição e repetição de conteúdos que às vezes nada tem a ver com a formação profissional pretendida pelo curso. Nesse sentido, para que a universidade e a escola possam ultrapassar a superficialidade do ensino é necessário que se entenda que,

A sala de aula não será jamais o espaço da rotina, da mera repetição do que os outros disseram, mesmo que esses sejam autores "famosos", clássicos. Com muito mais razão, não será também o local de se entrar em contato com os resumos, as fórmulas já consagradas, os manuais de vulgarização/simplificação de nossa compreensão do real e do próprio saber. O saber existente, os conceitos e métodos de investigação são, acima de tudo, matéria-prima a ser pensada em sua historicidade, a ser trabalhada como instrumento de expressão e transformação do real.

Se, por um lado, o saber não se reduz a um conjunto de verdades prontas e acabadas, já descobertas, mortas, autênticos cadáveres ambulantes, nem a informação, por outro, o trabalho intelectual, constituidor da essência mesma da sala de aula, a faz viva, plena de sentido, uma criação contínua, uma obra de arte. E como todo o trabalho, esse em especial supõe método (variável de acordo com a área, com o campo de investigação), disciplina (controle do corpo e da mente), organização, persistência, continuidade, um tempo próprio para sua efetivação (diferente do tempo exigido para a realização de outras atividades humanas), definição clara dos fins e dos meios para atingi-los, uma relação pessoal dos que trabalham (professores e alunos) com o saber. (COÊLHO, s/d, p. 118-119).

Esses pressupostos elencados refletiram sobremaneira, no período de composição do novo projeto do curso de Pedagogia, que há muito sofria daqueles equívocos por ele

apontados. Um projeto de formação pressupõe existir condições que garantam a dinamicidade do conhecimento por meio de um constante repensar da realidade. Não pode ser idealizado e constituído como uma proposta a ser executada, algo elaborado anteriormente para ser executado depois, mas deve se constituir em uma proposta de trabalho que se coloca para ser realizada e, ao mesmo tempo, uma construção constante onde haja espaço para repensar contínuo que se questiona, se institui e se recria. A universidade deve se constituir num espaço de reflexão e de crítica, inclusive de si mesma, dando oportunidade para que sua comunidade acadêmica possa fazê-lo.

Ao propor um projeto de curso, o currículo, a fundamentação teórica e a metodologia propostas não devem se constituir em uma *mera* luta contra a divisão do trabalho na área da educação, mas

contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber e da competência dos professores para produzirem a escola que desponta como necessária e urgente no horizonte de seu pensar e de seu fazer, contra a separação entre os que pensam, decidem e planejam e os que executam a educação, aos quais não é dada a possibilidade concreta de pensarem e recriarem seu fazer educativo contra a formação e a existência de profissionais que até o final de sua carreira vão ser os diretores das escolas, os supervisores do ensino, os inspetores escolares ou os orientadores educacionais (COELHO, 1992, p. 2).

Assim, para ele, assumir um projeto de curso de forma concreta significa romper com a fragmentação do processo de ensino, daqueles que pensam, dos que executam, com a organização burocrática das disciplinas, com a suposição de que elas teriam existência em si mesmas e, portanto, justificaria sua presença no currículo. Coelho acrescenta que, além de uma injustificável fragmentação do trabalho, era observado que a concepção vigente na época anterior a reformulação do curso de Pedagogia da FE/UFG em 1984, era a de produzir professores sem a *competência profissional* requerida para o direcionamento de questões educacionais e da organização do trabalho pedagógico na escola. Esse tipo de formação acabava por conduzi-los ao descompromisso com o presente e o futuro da educação. A constatação dessa realidade acabou por condenar esses especialistas ao exercício de funções pouco claras e definidas, ao desempenho de atividades que muitas vezes nada têm a ver com sua *competência profissional*, bem como ao exercício ilegal do magistério, pois não sendo absorvidos por um mercado bastante reduzido freqüentemente eram obrigados, por uma necessidade de sobrevivência, a lecionar disciplinas para as quais não foram preparados, nem se encontravam legalmente habilitados.

Era o caso, por exemplo, dos orientadores educacionais e dos supervisores escolares que, apesar de terem suas atribuições profissionais definidas em lei, muitas vezes faziam de tudo nas escolas – fiscalizavam o trabalho dos professores, controlavam

os exercícios e provas dos alunos das disciplinas na escola, conferiam os diários dos professores, organizavam as comemorações cívico-escolares, promoviam as campanhas e quermesses para arrecadação de fundos para a escola – menos aquilo para o qual supostamente foram preparados e legalmente se achavam, habilitados. A situação do supervisor era bem mais complicada ainda, visto que era chamado a supervisionar o trabalho dos professores nas várias disciplinas, cujo conteúdo, método de investigação e metodologia de ensino ele não conhecia (COELHO, 1992, p. 2).

Ao fazer essa afirmação, Coêlho estava levando em consideração que o antigo projeto do curso de Pedagogia da FE/UFG, não estava formando os profissionais habilitados para exercer as funções burocráticas na escola. Isto se deve ao fato de que os espaços não estavam bem delimitados nas instituições educacionais, mesmo com a edição da Lei nº 5.692/1971 que previa a atuação desses profissionais no ambiente escolar, mas não definia *como* e *onde* eles verdadeiramente iriam atuar. A prática profissional demonstrou que, dificilmente alguém que não entenda da realidade cotidiana do processo educativo, conseguiria intervir na realidade escolar com vistas ao melhor encaminhamento do processo de ensino.

De acordo com Coêlho, o novo projeto do curso de Pedagogia, surgiu como opção em favor da construção de um ensino público que exige, na centralidade da formação de professores, condições de enfrentar com segurança a escolarização de todas as crianças.

Dentro dessa visão, não há espaço para o mero contentamento do discurso da democratização e da qualidade da escola pública. Sendo assim, o curso de Pedagogia teria como objetivo a contribuição para a construção de uma educação que prezasse a docência, e conseqüentemente, o aluno. Um profissional voltado para funções burocráticas, que não está envolvido diretamente na formação do aluno, dificilmente reuniria condições para interferir no processo de ensino a fim de adquirir a competência necessária para recriar a escola.

Sem dúvida notamos aqui em Coêlho, uma nítida afirmação do sentido político e educativo da escola básica, o que supõe inclusive uma luta firme, competente e coerente contra a escola que não consegue alfabetizar ou ensinar, contra os elevados e persistentes índices de analfabetismo na população jovem e adulta, a evasão e a repetência nas séries iniciais.

Partindo dessa concepção, somente o investimento na capacitação e formação docente será capaz de criar melhores condições para a diminuição dos índices de analfabetismo e melhoria na qualidade do ensino.

Numa análise mais ampla de seu projeto, Coêlho não nega a existência e a importância de outras ocupações que um docente venha a exercer na área da educação, mas pensa que antes de ocupar um cargo, como por exemplo, de direção, superintendência educacional ou coordenação pedagógica, o pedagogo deve, antes de tudo, passar pela experiência de sala de

aula. Assim, privilegia-se a escola e em especial as séries iniciais do ensino fundamental. Por um lado, porque nos primeiros anos de escolarização depende a continuidade do processo e, em especial, a qualidade do que se pretende e será possível construir, em termos de saber e de cultura, com as crianças e os adolescentes. Por outro lado, a importância dada nesse nível de escolarização inicial é devida à constatação, naquela época, de que a maior parte das crianças permaneciam na escola apenas durante dois, três ou quatro anos. Ninguém melhor que um professor para conhecer bem de perto a realidade de uma escola, como por exemplo, seus elevados índices de evasão e repetência ao longo do ensino fundamental e médio e o não-domínio da leitura e da escrita por boa parte dos concluintes.

Em relação à luta pela extensão do período de permanência na escola, aspiração de muitos educadores na década de 1990, ele alerta que é preciso, acima de tudo, que se garanta a dignidade e a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais, ou seja, que esta base do processo seja realmente sólida e firme, sem adotar “o *aulismo*, a fragmentação do ensino, o inchamento do currículo, a corrida atrás de novidades” (COELHO, 1998, p. 08) e o imediatismo exacerbado da apreensão dos conteúdos.

Ao pensar a educação nos primeiros anos de escolarização, Coelho evidencia a importância da docência sem a confundir com a mera ministração de aulas. Somente assumindo-a em seu verdadeiro sentido, é que o professor passa a entendê-la como um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer, englobando atividades de ensino, investigação, busca de novos conhecimentos, assessoramento, direção, coordenação, planejamento, administração e outras funções afins. Nota-se nesse pensamento, que ele não é contra o exercício profissional em cargos diretivos no ambiente escolar, já que a gestão escolar, por exemplo, é também uma atividade pedagógica. Porém afirma que somente aqueles que possuem real capacidade de compreender a escola e o aluno, como o professor, devem ocupá-los.

A docência não pode ser confundida de modo algum com o desenvolvimento de uma série de atividades, muitas vezes cumpridas rotineiramente, nas salas de aula, nos laboratórios ou campos de estágio, nem o professor se reduz a um repassador de conteúdos, locutor ou pregador da boa nova ciência. Na verdade, o exercício da administração escolar, da coordenação do ensino e aprendizagem e de outras práticas educativas que se concretizam na escola, supõe a competência e a experiência da sala de aula juntamente com a reflexão sempre retomada da sociedade, da educação e da escola. A sala de aula não é um local formal, burocrático, o que a caracteriza é o fato de aluno e professores se construírem mutuamente em

busca do saber vivo com o qual se confronta e cuja compreensão e superação se persegue (COELHO, s/d). É “um todo em processo de constituição e superação de si mesmo” (COELHO, 1992, p. 08).

Coelho (1992), concebe a docência como base para o exercício das atividades educativas na escola, e admitir isso, não significa de modo algum afunilar ou reduzir uma questão mais ampla a outra menor, pelo contrário, é ampliar o reconhecimento de que na instituição escolar e no processo educacional, a figura do professor é essencial no desempenho das funções administrativas e de coordenação. Mais do que conhecimentos técnicos em administração escolar e em supervisão do ensino, o que deve ser privilegiado para o exercício dessas funções é a competência, experiência docente e a vida como cidadão e intelectual, bem como o seu projeto e equipe de trabalho.

Não é o que se defende, por exemplo, no caso da escolha de Reitores, Diretores de Centros ou Faculdades, Chefes de Departamento e Coordenadores de Cursos de Graduação e de Pós-graduação? Ou será que, a partir de agora, exigiremos de todos os candidatos a Reitor e a Presidente do Colegiado de Curso que tenham cursado a habilitação ‘Administração Escolar de 3º grau’ ou ‘Supervisão Escolar’, respectivamente? (COELHO, 1992, p. 5).

Ao realizar um levantamento geral da atuação docente em áreas que não sejam diretamente ligadas à escola, pode-se encontrar, ao lado de profissionais provenientes de outras áreas, pedagogos exercendo cargos de direção, coordenação, animação cultural, relacionadas à educação em saúde, ao lazer, à comunicação de massa (mídias em geral), orientação familiar, recrutamento e treinamento de recursos humanos nas empresas, associações sindicais ou desempenhando várias outras atividades no setor privado ou público que necessite do trabalho do pedagogo. Coelho admite que o pedagogo possa exercer as atividades pedagógicas em outros locais que não a escola, o que ele não admite é que o curso de Pedagogia direcione para essa formação de forma exclusiva através do bacharelado.

Não podemos de modo algum, porém, concluir que um licenciado em pedagogia não tenha condições de aí atuar, nem que essas funções devam ser reservadas cartorialmente no mercado de trabalho para os bacharéis que, nesse caso, deveriam ser formados pelo curso. Defender que apenas esses possam atuar nessas áreas e que para isso devam receber uma formação específica, a ser posteriormente apostilada no diploma é, em primeiro lugar, pretender realizar uma pedagogização da existência social e individual. Mas, quem teria interesse nessa pedagogização? Certamente os mesmos que lucraram e lucram com a medicalização e a moralização da vida social e individual são os interessados nessa pedagogização da sociedade e do indivíduo. Para os que defendem essas idéias e práticas, pedagogo seria acima de tudo o bacharel, o cientista da educação, não passando o licenciado em pedagogia de um professor ao mesmo nível de outros. E então apenas esse pedagogo/bacharel seria competente para falar sobre e para realizar a educação de todos os que, por isso mesmo, ficamos reduzidos à condição de incompetentes. Os próprios professores/licenciados não seriam competentes para pensar e recriar a escola que

temos, sem o auxílio, a orientação e a coordenação dos pedagogos! (COELHO, 1992, p. 5).

A análise empreendida sobre os *espaços mercadológicos* do pedagogo feita por Coêlho, leva a conclusão de que não pode haver a supervalorização de uma profissão sobre a outra; ou seja, o pedagogo não pode exercer as várias ocupações existentes nos espaços sociais sob risco de reduzi-lo e fragmentá-lo. O curso de Pedagogia da FE/UFG não pode ficar à mercê do oferecimento de uma formação profissional destinada a ocupar os vários campos pedagógicos na sociedade. Para ele, esse pensamento conduz a uma visão ingênua, estática, mecanicista e limitada do mercado de trabalho e da formação universitária do pedagogo. As transformações que ocorrem no mundo do trabalho, nas tecnologias de produção e nos sistemas de informação, aliadas as frequentes acomodações do mercado que afetam a vida de toda a nação, fazem com que não haja espaço nem sentido preparar profissionais da educação para exercerem atividades específicas no sistema capitalista.

Sendo assim, a diversificação e o redirecionamento por que passam os investimentos do setor econômico, fazem com que cada vez mais não seja possível, a preparação de indivíduos para exercerem atividades definidas no espaço produtivo. Dessa forma, Coêlho acredita que,

À medida que o processo da acumulação avança e a economia se moderniza, o capital exige, dos que buscam o mundo do trabalho, não um treinamento para o desempenho de funções específicas e limitadas, mas uma sólida formação de base que coloque o trabalhador em condições de desempenhar funções variadas, muitas delas a serem definidas ao longo do processo da acumulação. No caso de cada trabalhador individual, essas funções vão sendo definidas ao longo de sua participação efetiva no mercado de trabalho que no Brasil, dura de 30 a 35 anos, aproximadamente.

O treinamento da mão-de-obra para o desempenho das novas funções é feito no e pelo próprio setor produtivo, à medida que as novas realidades vão surgindo e novas exigências bem concretas vão se pondo. Optar por uma formação fragmentada em várias habilitações e, portanto limitada, bem como reformar o curso para que ele melhor atenda ao mercado e ao aluno que aí se forma supostamente esteja “preparado” para disputar algumas das possibilidades de emprego que o mundo do trabalho oferece, seria imaginar uma relação um a um entre cursos/habilitações e mercado de trabalho, desconhecer a realidade concreta desse nas economias capitalistas.

Seria ainda ignorar que a aprendizagem específica para o desempenho da maior parte das funções no setor produtivo se faz no e pelo trabalho e insistir numa absurda cartorialização de praticamente todo o universo da formação e do trabalho, definindo em cada caso qual a formação/habilitação que corresponde às várias atividades existentes no mundo do trabalho. Ou seja, estaríamos mais uma vez incorrendo no erro de supervalorizar o aspecto burocrático, formal, o carimbo, o apostilamento da habilitação “a” ou “b” no verso do diploma, como necessário ao exercício de cada função que, por isso mesmo, estaria reservado aos que preenchessem essas formalidades. Convém lembrar que nenhum curso em particular nem a totalidade deles jamais será capaz de abarcar todo o mercado. Isto sem falar que a universidade não pode ficar à mercê do mercado de trabalho, nem o ensino de graduação tem como objetivo fundamental profissionalizar os indivíduos. E, acima de tudo, a escola

não pode ser reduzida a um grande cartório que credenciaria os indivíduos para o exercício de qualquer função no mundo do trabalho (COÊLHO, 1992, p. 6).

Como desdobramento desta análise, podemos concluir que para Coêlho não existe nenhuma relação linear entre formação acadêmica e desempenho de funções profissionais, incorrendo em um grande equívoco a ‘absurda’ pretensão de se promover reserva de mercado utilizando um curso superior exclusivamente para isso. O desempenho das funções no mundo da produção, não passa necessariamente pela formação acadêmica, já que a maioria das ‘empresas’ investem cada vez mais no treinamento de sua mão-de-obra ‘no e pelo próprio setor produtivo’ através de seus departamentos de recursos humanos. Não há, portanto, que se garantir ‘cartorialmente’ privilégios a nenhum grupo que passou por determinada formação específica.

A clareza que se tem ao analisarmos sua proposta é a de que, pensar a educação é não se fechar em esquemas prévios de pensamento e de ação, nem de produzir fórmulas para se chegar a um fim específico, pronto e acabado. Para ele, a formação profissional deve se pautar pelo repensar constante da prática educativa mesmo após a colação de grau, podendo ser proporcionada tanto pelos órgãos da administração pública, através de Leis, Pareceres e Portarias (forma autoritária), como no enfrentamento diário da organização da prática educativa das condições gerais em que o trabalho se realiza no cotidiano escolar, na interação com colegas de trabalho, com alunos, com conteúdos específicos ou gerais, na reflexão diária sempre retomada do real, no estudo sistemático, na luta política ou a cada momento na vida do educador.

É preciso compreender que, para Coêlho, a concretização desse ideal de formação no âmbito da FE/UFG, somente será possível se a mesma assumir um projeto onde as disciplinas que compõe o currículo, sem nenhuma distinção entre as consideradas práticas (as que “põem a mão na massa”) e teóricas (as que “pensam”), sejam capazes de subsidiar atuação do pedagogo no mercado de trabalho de modo a construir novos espaços e recriar a escola partindo de sua realidade concreta e histórica.

Dentro desse contexto, ressalta-se a importância da compreensão de fundamentar o curso de Pedagogia em seus aspectos relacionados ao conteúdo e a prática. Para isso,

Uma das características fundamentais desse projeto de curso, sem a qual não há como se pensar na formação desse novo professor, é uma profunda imbricação entre conteúdo e método. Se, por um lado, aquele não é algo pronto, coisa ou idéia a ser consumida pelos alunos, algo que poderia ser fragmentado e estudado em suas partes, mas um todo em processo de constituição e superação de si mesmo, não há para separar conteúdo e método de sua produção.

Por outro lado, não há como se trabalhar os métodos de sua transmissão, as metodologias de ensino, a didática, sem os conteúdos que, por sua vez, são inseparáveis dos métodos de investigação, de produção do saber. Não há como se discutir método de ensino currículo, planos de ensino, avaliação, à margem dos conteúdos específicos. O método é sempre método de algum conteúdo, não existindo método em geral. (COELHO, 1992, p. 8).

Conforme foi analisado anteriormente, esse problema foi resolvido em parte com a adoção de um único professor para ministrar conteúdo e metodologia de ensino das disciplinas específicas a serem ministradas no ensino de 1º grau. Porém, o professor não conseguiu avançar no que diz respeito ao cumprimento dos conteúdos necessários para a prática cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental.

Desse ponto em diante, Coelho critica o pensamento *ingênuo* de quem defende novas mudanças estruturais no curso de Pedagogia direcionadas a ampliação da formação do pedagogo para atuar em outras instâncias educacionais, como por exemplo, as extintas habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Escolar.

Esse pensamento de Coelho, ainda não era o pensamento de muitos administradores da UFG. Na realidade, mesmo depois do tempo em que foi reformulado o curso, ainda não havia consenso nem clareza da universidade em relação aos objetivos de formação do pedagogo. Isto ficou notório quando se verificou o Guia do Vestibulando/Processo Seletivo Misto de 1999 (é bom lembrarmos que esse guia serviu para direcionar as escolhas profissionais de muitos jovens), onde constatamos a descrição do tipo de formação profissional que deveria ser formado pela FE/UFG. Segundo esse manual, o pedagogo poderia atuar em várias instâncias da prática educativa em suas diferentes modalidades, entre elas:

- direção, coordenação e orientação do trabalho pedagógico no âmbito da escola, dos sistemas de ensino ou em outros espaços educacionais;
- assessoria a empresas na formação de pessoal e na produção de programas educativos;
- criação de vídeos, jogos, brinquedos pedagógicos;
- redação de jornais e revistas especializadas;
- educação de alunos portadores de necessidades educativas especiais;
- educação de alunos em idade pré-escolar;
- educação de adultos (UFG, Processo Seletivo Misto, 1999, p. 26).

Quando comparamos as Resoluções analisadas no capítulo anterior com as informações aqui listadas, pode-se constatar a existência, nesse *guia do vestibulando* (ou na comunidade acadêmica) de graves equívocos na informação do verdadeiro perfil do pedagogo a ser formado pela FE/UFG.

A gravidade se torna relevante pelas dúvidas e incertezas que ainda persistiam na FE/UFG sobre a formação que o pedagogo deveria ter nos quatro anos de curso. São graves

porque na estrutura curricular do curso, adotada desde 1984 pela FE/UFG após debates históricos que envolveram toda sua comunidade acadêmica, não há sequer referência alguma de disciplinas em sua matriz curricular que trata da formação específica para atuar em outro espaço educacional. No Manual do Candidato do processo seletivo de 2004, no tópico que descreve a formação do pedagogo, estava definido que,

O curso de graduação em Pedagogia, que confere o grau de licenciado, destina-se prioritariamente à formação de professores para o ensino de matérias pedagógicas no ensino médio e para o exercício de magistério no ensino fundamental. (...) Portanto, o pedagogo é um profissional que atua em *várias instâncias da prática educativa*, lida com fatos, estruturas, processos, contextos e problemas referentes à educação em *suas diferentes modalidades* (UFG, Manual do Candidato, Processo Seletivo de 2004, 2003, p. 61; grifo nosso).

Assim, quando analisamos esses equívocos, vemos certa demonstração de insatisfação e confusão que pairava sobre a comunidade acadêmica da FE/UFG em relação ao verdadeiro perfil profissional que ela estava formando desde 1984. De qualquer forma, essas informações, *propaganda enganosa* para alguns de seus críticos, era editada anualmente nos manuais distribuídos aos vestibulandos da UFG.

Os equívocos deveriam ser superados, como almejava Coêlho no momento em que fez críticas contundentes a qualquer tipo de projeto que (re)direcionasse a atuação do pedagogo a funções não docentes, inclusive, aquelas que pudessem elevar os profissionais especialistas em alguma habilitação a funções consideradas superiores à do professor.

Enquanto o pedagogo docente ficaria exercendo suas atividades, no cotidiano da escola, os pedagogos especialistas estariam *planejando* em seus gabinetes o que outros deveriam executar. Esses últimos, por sua vez, não conseguiam estabelecer ações que promovessem a articulação entre o ensino ministrado na escola com a realidade vivida no contexto social pelos alunos. Ele fez os seguintes questionamentos:

Será que ensinar crianças, filhos de trabalhadores, não é uma atividade que mereça o trabalho, a competência, a dedicação dos licenciados em Pedagogia, mas apenas sua orientação, coordenação e fiscalização? Será que a escola que atende à maioria da população brasileira não necessita de um professor formado em licenciatura plena? Para ensinar filhos de trabalhadores qualquer professor serve? E trabalhar na formação de professores para a primeira fase do ensino fundamental seria nos degradar intelectualmente? (COÊLHO, 1992, p. 10).

Segundo seu entendimento, os críticos do modelo educacional que direciona o curso de Pedagogia à docência, acusam o curso de padecer de uma “anemia teórica”. Ou ainda, teria perdido sua identidade incorrendo no risco de se tornar um “normalão”, já que nem forma especialistas nem forma o ‘verdadeiro’ professor que domina os conteúdos específicos para

atuar na docência das séries iniciais. Para ele, nem mesmo ao nível da estrutura curricular, mesmo que se possa reforçar alguma área do curso com um número maior de aulas ao ano, aumentando a carga horária de determinadas disciplinas ou a criação de outras, de modo algum garantirão nem a qualidade, nem a profundidade e o rigor no tratamento das questões.

Somente com a qualificação acadêmica do corpo docente, o profissionalismo e a seriedade com que eles assumem a questão do saber, da investigação, do ensino, poderão levar ao enfrentamento dos problemas e encontrar soluções reais.

Coêlho admite que esse enfrentamento deve centralizar-se na idéia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, e o pedagogo, um licenciado, um professor. Obviamente houve, no já citado ciclo de debates de 1992, algumas queixas sobre a existência de um certo reducionismo na área de atuação do pedagogo. Quem compartilhou desses argumentos, foram prontamente contestados por Coêlho pelas seguintes razões: a) a proposta de curso privilegiou o maior problema existente na área da educação no Brasil, que era a escolarização nas primeiras séries do ensino fundamental; b) o afastamento da idéia da formação acadêmica e formação para o mercado de trabalho. “Uma compreensão rigorosa desses processos afastará qualquer idéia de limitação do campo de trabalho do Pedagogo pelo atual currículo” (COÊLHO, 1992, p. 11); c) o mercado de trabalho é mais amplo para a atuação docente do que para especialistas. “Aliás, milhares de especialistas formados pelo curso de Pedagogia estão hoje lecionando na primeira fase ou disciplinas na segunda fase do ensino fundamental e médio para os quais não estão habilitados” (COÊLHO, 1992, p. 11).

Coêlho contesta a opção que poderia, naquele momento, em 1992, adotar a volta das habilitações na Pedagogia pela FE/UFG, porque seus interlocutores pressupunham a existência de uma ciência da educação – a Pedagogia – e que o curso deveria formar o pedagogo ou o cientista da educação.

Nesta análise ele critica o seu principal debatedor e interlocutor, o professor José Carlos Libâneo, dizendo que nessa idéia defendida por ele encontra-se vários equívocos. Ele mencionou alguns:

Em primeiro lugar, a filiação teórica ao marxismo não se liga a uma leitura rigorosa e crítica das questões, o que induz, por exemplo, a uma compreensão equivocada da natureza do conhecimento, do saber, da ciência, da teoria e da prática. Em segundo lugar, a ciência hoje supõe necessariamente um recorte bem definido no mundo dos objetos, uma epistemologia específica, um método próprio de investigação, o que de modo algum se encontra na pedagogia. Em terceiro lugar, essa idéia de uma superciência da educação (a pedagogia), hierarquicamente superior a todas as outras e que unificaria todos os conhecimentos na área, choca-se com a tradição científica que vem se constituindo do século XVII até nossos dias. E ao afirmar isso não estou assumindo uma compreensão positivista ou neopositivista de ciência, ou melhor as ciências, a partir do início da Idade Moderna. Absurda também me parece essa

elevação da pedagogia à condição de rainha do saber na área da educação (COELHO, 1992, p. 12).

O efeito imediato do entendimento dessa concepção, segundo Coelho, é conceber a Pedagogia não como uma ciência, mas apenas como *técnica* situada na confluência das várias ciências da educação e da filosofia da educação, utilizando suas contribuições. Isto não quer dizer que a Pedagogia deixa de ter importância e dignidade. Para reforçar essa idéia, ele diz que a medicina e a filosofia, por exemplo, não são ciências e nem por isso deixam de ser importantes no campo da investigação científica. No caso da filosofia, ele atenta para o fato dela não assumir os mesmos esquemas de investigação da ciência; ou seja, a filosofia não se constitui em hipótese nenhuma em uma ciência. Pelo contrário, ela se constitui como a negação da ciência, e isso é o que lhe garante a identidade e a importância para a sociedade e o homem até os dias de hoje (COELHO, 1992).

Portanto, ao definir a Pedagogia como uma *técnica* cuja competência parte da vivência cotidiana da experiência da sala de aula como instrumento fundamental para uma formação de qualidade e para existência do curso de Pedagogia na FE/UFG, ele não aceita a adoção de nenhuma concepção hierárquica na relação da Pedagogia com outras áreas do conhecimento que fazem parte da estrutura curricular do curso.

Finalmente para Coelho, a concepção hierárquica da relação entre a Pedagogia e as outras ciências da educação levam à sua desqualificação. Pensada desse modo, a licenciatura seria a esfera da distribuição e socialização do saber sistemático e a Pedagogia o campo do pensamento, da definição dos fins e objetivos, da produção da educação e de seu saber científico. Assim, a pretensa superioridade da Pedagogia, do pedagogo, do bacharel, da Faculdade de Educação, elevaria a Pedagogia a se constituir como a verdadeira ciência da educação, e o pedagogo, educador por excelência.

Ele termina suas considerações expondo a necessidade de não haver mais nenhuma possibilidade de mudança na concepção de formação do pedagogo. O pedagogo deve continuar sendo formado para ser um professor, e a FE/UFG, deve proporcionar esta formação que lhe capacite no desempenho de funções administrativas na escola e na direção de sistemas educacionais. Para ele, a Pedagogia é um campo de conhecimento voltado para as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como mediar a formação humana dos indivíduos com o saber. Para isso, o pedagogo deve ser um docente que seja capaz de lidar com fatos, estruturas, processos, contextos e problemas referentes à educação em suas diferentes modalidades.

As análises empreendidas até o momento sobre as *idéias* de Ildeu Moreira Coêlho, não se esgotam com esse trabalho. Nem tampouco pretende dar conta de explicar todas as implicações amplas e complexas que envolvem a formação e a *identidade* do pedagogo em momentos de reestruturação curricular e pedagógica do curso.

Julgamos que, pela própria amplitude e complexidade dessa temática, esse trabalho se constitua num convite à reflexão contínua do curso de Pedagogia em busca de sua identidade profissional, que sem dúvida requer a leitura e compreensão dos fundamentos propostos por Coêlho.

## **2. Por um conceito amplo do curso de Pedagogia: o entendimento de José Carlos Libâneo**

No mesmo período em que ocorreram os encontros do ciclo de debates (1992), o professor José Carlos Libâneo também apresentou as suas idéias, ou melhor, o seu entendimento sobre o conceito amplo do curso de Pedagogia. O objetivo era o mesmo, reavaliar o curso de Pedagogia da FE/UFG através do debate, e, portanto, refletir sobre a formação profissional do pedagogo. Naquela oportunidade, ele realizou um estudo teórico-epistemológico sobre a Pedagogia, a formação acadêmica do curso e as perspectivas de ampliação da atuação profissional do pedagogo.

A proposta de Libâneo foi dividida nos seguintes tópicos: a) entendimento da Pedagogia e do pedagogo; b) campos do conhecimento pedagógico; c) áreas de atuação profissional do pedagogo; d) as formulações básicas da proposta; e) estrutura e organização curricular. Nesse tópico, apresentaremos as principais idéias de Libâneo inclusas em seu projeto, bem como as contidas em outras de suas publicações, que lhe deram suporte técnico na produção do texto. O nosso objetivo também foi o de comparar os aspectos teóricos e epistemológicos com Coêlho, a fim de encontrarmos elementos subsidiadores que ampliam a compreensão da Pedagogia e da atuação do pedagogo nas instituições sociais.

Libâneo concebe o termo *Pedagogia* como “a ciência que investiga a realidade educativa, no geral e no particular, visando, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico - profissionais, a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicando na transmissão de saberes” (LIBÂNEO, 1992, p. 1).

De início, ele parte para a defesa da tese de que a *Pedagogia* constitui uma ciência, cujo objeto de estudo, é a educação em seus variados níveis. Vimos no tópico anterior que

Coêlho, não faz o mesmo reconhecimento por acreditar que a educação não é objeto exclusivo da *Pedagogia*, mas também pode se constituir objeto de estudo de outras modalidades do conhecimento. Diante disso, Libâneo faz a seguinte reflexão: se a prática educativa apresentasse como fenômeno constante e universal inerente à vida social, se possui subsídio para ser investigada e é uma atividade humana real, então ela se constitui como objeto de conhecimento passível de estudo científico pela *Pedagogia* podendo ser, ao mesmo tempo, teoria e prática da educação.

Certamente ele reconhece que a educação pode se constituir como objeto de estudo de outras ciências, pelo fato da educação ser analisada sob vários enfoques. Isto tem levado alguns pesquisadores a postularem a existência das chamadas ciências da educação excluindo a *Pedagogia* do campo científico. Contudo, para Libâneo, essas mesmas ciências somente abordam o fenômeno educativo sob a ótica de seus próprios conceitos e métodos de investigação que são específicos para cada área do conhecimento. A *Pedagogia* é um componente das ciências da educação, que se distingue das outras, por analisar o fenômeno educativo em sua totalidade. É bem verdade que ele não despreza a contribuição dos conceitos e métodos de outras ciências, enquanto a *Pedagogia* busca instituir os seus próprios meios de investigação, mas recomenda que essa contribuição seja em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos. Nas palavras de Libâneo,

É inevitável que ocorram entendimentos parcializados devido ao viés das várias áreas do conhecimento que se ocupam do fenômeno educativo, das diversas instituições que lidam com questões educacionais ou das experiências vividas na prática. Não é de se estranhar que sociólogos, psicólogos, administradores escolares, professores, costumem abordar questões da educação apenas sob o prisma de sua formação acadêmica ou de suas experiências em instituições específicas. Os problemas surgem quando esses especialistas pretendem generalizar conclusões de estudos ou suas opiniões para todas as instâncias da prática educativa. (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

Analisada dentro desta perspectiva pode-se entender porque esta temática, dentro do fenômeno educativo, torna-se interesse comum de vários campos do conhecimento. Existe uma diversidade enorme de concepções científicas a respeito da educação o que a torna fragmentada pela visão reducionista de cada saber. Ele questiona:

Chega a incomodar a insistência com que alguns filósofos, sociólogos e psicólogos da educação provocam os pedagogos, perguntando para que serve a Pedagogia ou a Didática ou qual a especificidade dessas disciplinas. Como lidar com essas questões? Há soluções para esses impasses no diálogo entre as ciências da educação? (...) Será possível uma convergência dos especialistas das várias ciências da educação – sociólogos, psicólogos, lingüistas e outros – em torno de problemáticas específicas do ensino, da docência, da sala de aula, sem disputar exclusividade? (LIBÂNEO, 1994, p. 66).

Em seu entendimento, nenhum outro campo científico trata especificamente do fenômeno educativo como a *Pedagogia*. E exemplifica, um psicólogo que investiga ou atua no campo educacional acaba aplicando em sua pesquisa os conceitos e métodos da Psicologia, cujos resultados obtidos, são de ordem psicológica. O mesmo acontece com os resultados das pesquisas da Sociologia, Economia, História, ou de outras áreas do conhecimento.

No curso de Pedagogia, com algumas exceções, tradicionalmente quem ministra disciplinas de Psicologia da Educação é um Psicólogo, Sociologia da Educação é um Sociólogo, Filosofia da Educação é um Filósofo e assim por diante. Esses profissionais, em sua prática docente na Faculdade de Educação, quando não se dedicam à pesquisa educacional, mesmo direcionando o conteúdo e a didática para o campo educativo, acabam ensinando primeiro ao aluno de graduação os conceitos de sua área específica. Somente depois é que faz a relação com os fenômenos educativos, o que nem sempre é possível dada à complexidade de suas respectivas áreas de conhecimento.

A consequência direta dessa situação, muitas vezes leva o aluno de graduação a apreender um pouco do conteúdo específico de cada área. Ao mesmo tempo, ele encontra dificuldade em articular esses conhecimentos com a educação. Não é rara a pergunta que alguns alunos fazem uns aos outros sobre a relevância e aplicação desse ou de outro conteúdo específico em sua futura prática profissional.

Por todas essas razões é que, para Libâneo, a *Pedagogia* constitui o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, “isto é, do ato educativo, da prática educativa como um dos aspectos da atividade humana” (LIBÂNEO, 1993, p. 112).

Segundo sua análise, nela reside a capacidade de integração dos enfoques parciais das diversas áreas científicas, em função de uma aproximação com os fenômenos educativos, evitando sua fragmentação.

Mas o que define a especificidade da *Pedagogia*? Segundo Libâneo é o *ato educativo* enquanto aspecto da realidade histórico-social possíveis de serem descritos, compreendidos e devidamente explicados mediante “métodos de investigação e elaboração sistemática de resultados, em função de um corpo de conceitos e proposições” (1992, p. 1).

A *Pedagogia* então pode ser vista como uma teoria reflexiva sobre os aspectos globais da realidade e suas relações com outros. Assim ela,

Constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos. (LIBÂNEO, 1992, p. 1-2).

Após ter delimitado seu entendimento do que é a *Pedagogia* e o seu campo de estudo, Libâneo passa a definir o que ele entende por *pedagogo* e qual o *papel* que pode desempenhar nos espaços educacionais. Segundo sua concepção, ele é o profissional que atua em várias instâncias e níveis da prática educativa, de forma direta (docência) ou indiretamente (planejamento, organização, gestão) ligada aos processos de produção, assimilação e transmissão de saberes e modos de ação cujos objetivos é a formação humana definidos previamente em sua contextualização histórica. “Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, problemas, referentes à educação em suas várias manifestações e modalidades” (LIBÂNEO, 1992, p. 1).

Freitas (1987), também reforça essa concepção sobre o *papel* do pedagogo dentro das instituições sociais.

É dentro desse contexto que o *papel* do pedagogo tem que ser recuperado como profissional cuja atividade está determinada, principalmente, pela responsabilidade social que a sociedade lhe reserva sob o marco de uma instituição social imersa em uma sociedade de classes, guiado por um projeto histórico claro. A partir de uma prática obrigatoriamente interdisciplinar, a Pedagogia deve gerar seu paradigma próprio de análise do processo educacional e pedagógico, mediando e integrando os vários aportes das disciplinas que lhe dão suporte epistemológico, em um nível qualitativamente superior e tendo, como compromisso científico, a busca de regularidade da matéria que pesquisa. É nesse contexto que se insere o espaço de uma teoria pedagógica. (FREITAS, 1987, p. 136, grifo nosso).

O fenômeno educativo constituindo-se como um aspecto da realidade histórico- social, é um fato da vida individual e social que pode ser descrito, explicado, compreendido, em suas várias dimensões, mediante métodos de investigação e elaboração sistemática de resultados, em função de um corpo de conceitos e proposições.

Nesse entendimento, Libâneo diz que o curso de Pedagogia, visto como teoria e reflexão sobre aspectos da realidade e suas relações com outros discursos devem proporcionar ao aluno de graduação, condições para que ele reúna esses conteúdos, sistematize e consiga articulá-los, dentro de um contexto histórico-social, e com a sua prática educativa desenvolvida no campo educacional. Ela pode ser desenvolvida dentro ou fora da escola, ou em qualquer ambiente onde possa haver a possibilidade de desenvolvimento de uma prática educativa. O pedagogo tem aí seu espaço de trabalho que ultrapassa a docência, porque a prática educativa não é um fenômeno exclusivo da escola.

Para Neves (1986), o fenômeno educativo como fato da vida social se dá por meio do trabalho:

Trabalho deve ser, portanto, o pólo norteador das atividades de todas as atividades que desenvolvem na escola. Não mais a educação para o trabalho, nem

simplesmente educação pelo trabalho, mas uma pedagogia do trabalho que é uma forma de pensar e fazer educação. Quer dizer: Trabalho é a ligação entre a escola e a vida, é o mediador entre a escola e a sociedade, o norteador de toda a atividade pedagógica (NEVES, 1986, p. 30).

Admitidos esse entendimento da *Pedagogia* e do Pedagogo, Libâneo reconhece que os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, em suas várias manifestações e modalidades são, genuinamente, pedagogos. Assim a atribuição profissional do pedagogo pode ser ampliada além da “docência”, reconhecendo sua atuação dentro das diversas atividades voltada para o campo educacional ou para o saber educativo referindo-se às atividades desenvolvidas no sistema educacional, cujas finalidades mais amplas da educação, envolvem objetivos e meios de ensino e aprendizagem e a sua correspondente instrumentalização.

Diante das dificuldades que a questão epistemológica envolve, particularmente quando se refere ao campo da educação, cuja natureza, objeto e método não são claros muitas vezes aos que se dedicam ao exercício científico dessa atividade humana, não é raro observar quem advoga que a discussão de seu estatuto de cientificidade é obrigação de outras ciências e nunca da Pedagogia. Segundo Vieira Pinto,

[...] qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido do mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões do gênero, que se referem ao processo de pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque esse é constitutivo da sua própria realidade individual (PINTO, 1969, p. 3).

Dentro desta perspectiva, Libâneo identifica na *Pedagogia* um campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados de formação humana, particularmente a transmissão e assimilação de saberes mediante os quais se desenvolvem as capacidades e qualidades humanas e as convicções orientadoras de atividade humana.

Ao analisar historicamente o desenvolvimento do objeto de estudo da *Pedagogia*, Libâneo identifica os elementos constitutivos da relação pedagógica: os alunos, os conteúdos, os métodos e a sociedade, todos articulados pela ação do educador. É em torno desses elementos que se forma o domínio dos conhecimentos científicos, filosóficos e práticos que compreendem a competência profissional do pedagogo.

Libâneo destaca, a existência de vínculos entre a *Pedagogia* e a política, o que permite dizer que o fenômeno educativo é socialmente determinado e subordina-se a interesses e

práticas de classes e grupos sociais em conflito. Essa visão implica, entre outras conseqüências, uma abordagem sempre historicizada da educação e da Pedagogia. Destaca-se aí, a importância incontestável dos objetivos sócio-políticos na consideração dos elementos constitutivos da relação pedagógica. Nesse sentido o ato pedagógico “implica ações intencionais, conscientes, organizadas, de transmissão e assimilação ativa de saberes, admitidos como verdadeiros, conforme opções sócio-políticas de um projeto de gestão social” (Libâneo, 1993, p. 15). Conforme justifica, a identificação dos elementos constitutivos ou setores da formação pedagógica evidenciam a especificidade do campo do conhecimento pedagógico. Isso não significa desconhecer as investigações necessárias sobre a epistemologia da *Pedagogia* ou das chamadas ciências da educação; ou como afirmou Coêlho “Absurda também me parece essa elevação da *Pedagogia* à condição de rainha do saber na área da educação” (COÊLHO, 1992, p. 12, grifo nosso).

Libâneo rebate a acusação distinguindo a ciência pedagógica, que dispõe de ramos de estudos dedicados a vários aspectos da prática educativa (teoria da educação, do ensino, organização escolar, política educacional), com o aporte das demais ciências da educação que possibilitam uma abordagem pluridimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo.

A compreensão de que a *Pedagogia* é parte integrante do conjunto das ciências da educação, destaca-se das demais por assegurar a sua unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, já que seu enfoque é, ao mesmo tempo, globalizante e unitário do fenômeno educativo. Os conhecimentos obtidos das outras ciências, à medida que se voltam ao fenômeno educativo, converte-se em conhecimentos pedagógicos, única razão para que se tenha uma Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, por exemplo. Libâneo adverte para o fato de que não se deve concluir que esteja promulgando a formação do pedagogo “generalista”.

Para delimitar o campo de conhecimento pedagógico, Libâneo identifica as áreas de estudo teóricas e práticas da *Pedagogia*:

- a) Conhecimentos científicos e filosóficos da educação, abrangendo os elementos constitutivos da relação pedagógica já mencionados dentro da multiplicidade de análises do fenômeno educativo.
- b) Conhecimentos específicos da atividade propriamente pedagógica e que constituem a referência básica do tratamento do fenômeno educativo. Constituem a outra parte do núcleo básico de formação do pedagogo.
- c) Conhecimentos técnico-profissionais específicos conforme o âmbito da atuação profissional (LIBÂNEO, 1992, p. 4).

Assim, podemos compreender que ele amplia o conceito, o campo de atuação e as áreas de atuação do pedagogo, além daqueles que foram assumidos em 1984. Analisando

os textos de Libâneo observamos, também, um ponto bastante definido para ele que é a identificação do *papel* do pedagogo em sua área de atuação. Se para ele o entendimento da *Pedagogia* e do pedagogo ultrapassa o limite da docência, logo é de se esperar que onde há atuação em qualquer atividade educativa ali deverá haver a presença de um pedagogo com a habilitação específica para tal função. Se há diversidade de funções, logo há também a *divisão do trabalho*.

Segundo Carvalho (1989), o surgimento e o desenvolvimento da *divisão do trabalho* existente na escola é visto na sua relação com a expansão do proletariado e como expressão política própria, colocando em relevo as novas peculiaridades da questão social, no capitalismo monopolista, ou seja, numa conjuntura histórica marcada pelo autoritarismo e pela pauperização crescente da classe trabalhadora.

As respostas que a escola e os seus profissionais podem dar à questão são, segundo Carvalho, basicamente duas: a) a busca pela atualização da herança conservadora na escola, ou a ruptura com a mesma; b) a presença de todos os profissionais existentes na escola, e não apenas dos especialistas da educação, que seguem a lógica do capital e, portanto, tem a ver com os antagonismos que a fundam. Sendo assim, a principal tarefa que se impõe é a de definir-se na direção de um desses pólos em luta e, a partir dele, repensar estratégias que subvertam essa relação.

Olhando por esta perspectiva, parece que o antagonismo que a escola vive na bipolarização entre docentes e especialistas, acaba por enquadrar a escola dentro de uma das estruturas do sistema capitalista, ou seja, a *divisão do trabalho*. Esse entendimento é muito importante para a compreensão das atividades educativas no sistema educacional. Se a FE/UFG forma ou deixa de formar especialistas, como já discutimos anteriormente, o sistema capitalista não sofre de nenhum imobilismo porque sempre ‘arranja’ uma maneira de manter ocupações específicas e técnicas para a execução cotidiana das atividades escolares, independentes ou não da exigência de profissionais habilitados para ocupar tais cargos.

Longe de propor qualquer alternativa que inclua a atuação profissional do pedagogo à lógica do mercado de trabalho capitalista, subjungando-a às modificações transitórias, Libâneo identifica uma diversidade de práticas educativas na sociedade onde está presente a ação pedagógica:

No âmbito escolar, cabe distinguir três subdivisões:

- a) professores do ensino público e privado, em todos os níveis de ensino;
- b) especialistas (supervisores, organizadores, gestores, instrutores, coordenadores) envolvidos com a ação educativa escolar em vários níveis do sistema de ensino (centrais, intermediários, locais);

c) especialistas (monitores, instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos) que atuam em atividades pedagógicas para-escolares, em órgãos do setor público, privado ou público não-estatal, ligadas a associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidade de recuperação de deficientes, etc. (LIBÂNEO, 1992, p. 4).

Segundo Paro (1988), os profissionais que embora não trabalhem em funções propriamente docentes, deixam de emprestar seus esforços, na concretização dos objetivos educacionais, quando não levam em consideração sua participação na gestão da escola, seus interesses e reivindicações enquanto trabalhadores que são. Além disso, tanto professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais ou administradores educacionais, também são, acima de tudo, educadores por ‘excelência’ da escola, ou seja, são pessoas encarregadas em última instância das atividades-fim do ensino na instituição escolar em qualquer modalidade ou nível de aprendizagem. Isto exige a participação de toda a comunidade para que, juntos, possam elaborar o plano de ação pedagógico adequado à realidade local.

Podemos perceber que, tanto para Libâneo quanto para Paro, a presença dos profissionais da educação em funções docentes ou não, numa *gestão democrática da escola*, é importante e necessária já que eles são os autênticos “produtores diretos” da educação escolar. É importante salientar que eles não estão fazendo nenhuma defesa prévia de formação pedagógica docente ou não docente, mas está evidenciando a importância do conhecimento e familiaridade que o educador deve ter, não apenas com os aspectos mais propriamente pedagógicos da escola, mas também com os métodos e técnicas administrativas mais adequadas à promoção da racionalidade interna e externa da mesma (como por exemplo, compra de materiais, merenda escolar, Planos de Desenvolvimento da Escola, projetos, etc.).

Ao abordar as modalidades administrativas de gestão escolar, podemos identificar algumas características importantes que os profissionais da educação, incluindo os pedagogos, devem ter ao ocupar cargos administrativos, já que a escola necessita desses cargos diretivos para o seu pleno funcionamento:

Numa administração escolar autoritária e centralizadora da figura do diretor, basta que esse e mais alguns de seus auxiliares mais diretos dominem os conhecimentos e técnicas de gerência e administração. O mesmo não acontece numa administração democrática, em que não existem chefes colocados autoritariamente sobre os demais, visto que as responsabilidades administrativas foram distribuídas juntamente com a autoridade. Nesta nova situação, é importante que todos saibam os princípios e os métodos de uma nova administração, esta identificada com os interesses da classe trabalhadora. **Esta constatação deveria contemplar uma parte de formação administrativa para todos os futuros educadores** e não apenas para alguns interessados em ser diretores escolares (PARO, 1988, p.163; grifo nosso).

Conforme podemos entender, a atuação profissional do pedagogo pode envolver outras atividades não docentes quando lida com qualquer outra atividade educativa, englobando aqui, atividades de gestão que não pode ser confundida somente com a formação para as funções administrativas. A gestão envolve princípios comuns de orientação e reorientação de ações pedagógicas na escola que norteiam a construção e intervenção no estabelecimento das normas, princípios e diretrizes das atividades educacionais. Uma gestão democrática, por exemplo, pressupõe que as decisões a respeito do processo de ensino e das condições específicas para sua viabilização sejam tomadas pelas próprias instituições escolares. Nesse sentido, a proposta de Libâneo ultrapassa a idéia de formação do pedagogo existente nas décadas de 1960 e 1970 assentada na mera formação burocrática-legal, ele vai além dessa construção reducionista.

Nesta mesma linha de raciocínio, Libâneo distingue no âmbito extra-escolar algumas atuações profissionais que podem ser exercidas sistematicamente como atividades pedagógicas:

- a) formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores que desenvolvem atividades pedagógicas em órgãos do setor público, público não-estatal e privado ligadas a associações culturais, empresas, serviços de saúde, alimentação, etc.
- b) formadores ocasionais que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas (saberes e técnicas ligados em outra atividade profissional especializada. São supervisores, técnicos, engenheiros, etc., que dedicam parte de seu tempo em ensinar jovens e adultos no local de trabalho, orientar estagiários (LIBÂNEO, 1992, p. 4).

Como esse campo de atividade pedagógica, segundo Libâneo é extenso; e, segundo afirmou, não caberia esperar que um curso de Pedagogia abrangesse o atendimento a todos os setores mencionados, ele propõe que seja oferecida a habilitação de uma orientação educativa, por exemplo, a fim de ampliar as possibilidades de atuação do pedagogo em várias esferas profissionais, inclusive na área de desenvolvimento de pessoal de empresas. Para que isso possa se concretizar, é necessário que se repense na re-implantação das habilitações no curso de Pedagogia da FE/UFG.

Libâneo propõe que a FE/UFG ofereça duas alternativas distintas para a formação do pedagogo (uma base comum e uma parte diversificada): a) Curso de Pedagogia; b) Curso de Licenciatura.

O Curso de Pedagogia se dedicaria à formação do pedagogo especialista, mediante duas habilitações: a Gestão e Supervisão escolar e de Orientador Educacional, sendo que a

criação de outras habilitações dependeria de outros fatores, porém sempre conjugando necessidades do sistema escolar com a ampliação do mercado de trabalho.

O Curso de Licenciatura dedicaria à formação básica, para a docência, mediante duas habilitações: professor para o magistério de disciplinas pedagógicas do 2º grau (ensino médio), para o magistério das séries iniciais do 1º grau e professor para o magistério das disciplinas de 5ª a 8ª séries (ensino fundamental). Na proposta apresentada por ele, está contemplada apenas a licenciatura para o magistério de 2º grau e séries iniciais do 1º grau.

A habilitação para o magistério de classes de 5ª a 8ª séries dependeria de outras questões e decisões que tornariam oportuna sua viabilização até aquele momento<sup>35</sup>. Na proposta, havia ainda a inclusão de disciplinas comuns a outras possíveis licenciaturas (caso venham a ser criadas) e disciplinas específicas a cada licenciatura.

Libâneo identifica também, a extensão do campo de aplicações da Pedagogia, que não se restringe apenas à educação escolar. Nesse sentido, faremos menção ao seu entendimento sobre o que ele entende por Pedagogia escolar. Na organização do sistema escolar nacional, estadual e municipal de ensino existem estruturas mais complexas de atendimento escolar, seja no que se refere à gestão do sistema seja no que se refere à escola.

Isso requer uma variedade maior de agentes do processo educacional, outros educadores profissionais distintos do docente.

É notória que na base de um sistema de ensino, está na relação direta entre professor e alunos. Porém, a amplitude dos serviços educacionais é complexa. Ela extravasa os ‘muros’ da escola quanto à sua divisão do trabalho no âmbito dos sistemas centrais e locais de ensino necessitando, portanto, de profissionais especializados porque a ‘tarefa educativa é especializada’. Como em sua visão há uma diversidade de funções educativas muito importantes na execução das atividades educacionais, ele propõe outros níveis de ação pedagógica além do trabalho docente, a saber:

níveis de gestão e supervisão no âmbito do sistema escolar (órgãos da administração superior), envolvendo atividades de planejamento educacional, organização de programas mínimos, pesquisa educacional, estatística, etc.; níveis intermediários de gestão e supervisão envolvendo atividades correlatas às mencionadas no âmbito das delegacias de ensino; nível escolar, envolvendo as tarefas de administração e gestão e assistência pedagógica e didática ao professor.(LIBÂNEO, 1992, p. 6-7).

Libâneo volta novamente a discutir a divisão do trabalho na escola para defender o retorno das habilitações no curso de Pedagogia da FE/UFG. Ele lida aqui com um pensamento

---

<sup>35</sup> As questões e decisões que viabilizariam estas habilitações, não foram divulgadas em documento, apenas comentadas durante o ciclo de debates de 1992 na FE/UFG. Diziam respeito à matriz curricular e uma adequação na mesma, de disciplinas específicas de outras áreas do conhecimento.

diferenciado a respeito da diversidade ocupacional dos pedagogos. Ele entende que os modos de ação, os problemas e os requisitos profissionais para a execução dessa diversidade de ocupações são necessariamente da mesma natureza quando se consideram os níveis de ação pedagógica. Também, ele coaduna com a idéia de que, por mais que o trabalho escolar deva ter um cunho democrático e participativo, não se deve excluir uma certa divisão do trabalho quando há implicações de uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional. De acordo com Libâneo, não é apenas suprimindo as habilitações do processo de formação que se chegará à eliminação da divisão do trabalho na escola e muito menos na sociedade, pois a divisão do trabalho tem origem fora da escola.

Cumpramos reconhecer que se está frente a uma inevitável divisão do trabalho pedagógico escolar. Sem dúvida, esta divisão tem conexões com a divisão do trabalho constituinte da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho tende, de fato, a reproduzir-se na escola, ainda que com feições próprias. Mas há que se considerar certas características da organização escolar que não permitem uma análise linear que leve a uma correspondência entre sistema de gerenciamento empresarial e gerência da escola. Estudos recentes têm demonstrado, por exemplo, que o tipo de relações sociais que ocorrem na escola se distingue da rigidez que ocorre nas organizações empresariais; a matéria-prima do trabalho escolar se distingue substantivamente daquela da empresa fabril ou comercial; a atividade docente não se identifica com uma linha de montagem; o produto do trabalho escolar é de outra natureza do que o da fábrica e assim por diante. (LIBÂNEO, 1992, p. 7).

Carvalho (1989) também alerta para o fato dessa transcendência atribuída à escola de reprodução do sistema capitalista, como se todas, indistintamente, pudessem ser vistas somente por essa ótica. Segundo sua concepção,

[...] as perspectivas discutem a divisão do trabalho escolar no âmbito específico das chamadas especializações da educação, desconsiderando a existência de uma divisão do trabalho muito mais complexa e sofisticada e que extrapola, de muito o âmbito no qual a questão está sendo discutida [...] é indiscutível que a escola apresenta em seu âmbito questões a serem explicadas e resolvidas, mas tais questões não podem ser explicadas e muito menos resolvidas, se se toma a escola como um lugar que transcende as relações alienadas de produção e reprodução das relações sociais capitalistas (CARVALHO, 1989, p.14 e 17).

Não podemos limitar as posições de Libâneo e Carvalho apenas no que diz respeito a um exagero na importância atribuída ao trabalho dos especialistas e, ao mesmo tempo, achar que sem eles não se resolvem os problemas das escolas públicas referentes à atuação do professor em sala de aula. Aqui cabe apenas, repensar as formas de gerenciamento assentadas na administração empresarial, mas não cabe aqui a exclusão de todo o tipo de gerenciamento. Fica evidente, uma consideração importante sobre a organização do trabalho pedagógico na escola proposto por Libâneo. Ele entende que não há como continuar sustentando a polarização existente na escola entre especialistas e docentes. O que há é a necessidade de

formas alternativas de gestão democrática, que conjuguem as atividades diretivas da escola com as atividades docentes, e que superem as “meras reivindicações de eleições, de assembleísmo e das recusas inconseqüentes de toda forma de autoridade e controle” (LIBÂNEO, 1992, p. 8), que são diferentes de autoritarismo ditatorial. Assim, entendemos porque é importante, para Libâneo, outras modalidades ocupacionais dos pedagogos nos sistemas educacionais. É bom ressaltarmos que a proposta de Libâneo propunha ser também *progressista*<sup>36</sup>, e em decorrência disso, acreditamos que o ponto mais relevante de seu entendimento refere-se às atribuições dos pedagogos nas questões educativas.

Para clarificar mais sua exposição, Libâneo propôs uma alternativa que foi transformada posteriormente em proposta de alteração da matriz curricular do curso de Pedagogia. Ele propõe que a FE/UFG assuma as tarefas de formação profissional docente e de habilitações àqueles que desejassem ensinar no ensino de 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), separando as *licenciaturas* do *bacharelado*. Para sua concretização, ele demonstra a necessidade de que a organização curricular do curso proponha a possibilidade dos licenciados, em um ou mais anos de estudos, cursarem também habilitações para a formação de pedagogo-especialista (Bacharelado).

Com a colaboração do professor José Luiz Domingues, também professor da FE/UFG, Libâneo propõe, no mesmo documento mimeografado em análise, uma organização curricular para o Bacharelado e outra para a Licenciatura, conforme exposição das ilustrações abaixo:

<p><b>1 . Bacharelado:</b></p> <p>Habilitação I – Gestão e Supervisão da Escola</p> <p>Habilitação II – Orientação Educativa</p>
<p><b>2 . Licenciatura:</b></p> <p>Professor para as quatro primeiras séries do Ensino de 1º grau e para as Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º grau – Habilitação: Magistério para as quatro séries do Ensino de 1º Grau.</p>

Ilustração 6 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Entendemos por progressista a tendência que parte da análise crítica das realidades sociais que sustentam as finalidades sócio-políticas da educação. A Pedagogia progressista não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista, por isso se constitui num instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. Podemos comparar as características da pedagogia progressista com outras, nas obras de Fusari e Ferraz (1992, p. 40) e Pessi (1994. P. 26-31).

<sup>37</sup> Fonte: LIBÂNEO, J. C. *Proposta de estrutura e organização curricular da Faculdade de Educação da UFG*. Ciclo de debates. Goiânia, 1992 (mimeo).

Esta divisão pretendia integrar ao currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG, novas formas de gestão escolar, de modo a instaurar relações pedagógicas mais participativas.

Quanto os núcleos temáticos, a proposta ficou assim distribuída:

Núcleo Temático	Carga Horária	Obrigatoriedade
A – Sociedade, Cultura e Ensino	1408	Bacharelado e Licenciatura
B – Compreensão da Instituição Escolar	672	Bacharelado e Licenciatura
C – Elementos de Organização Escolar	320	Bacharelado
D – Gestão e Supervisão da Escola	800	Bacharelado: Habilitação I
E - Orientação Educativa	800	Bacharelado: Habilitação II
F – Pré-condições do processo de transmissão-assimilação	128	Licenciatura
G – Conteúdo e Metodologia da Alfabetização e Cidadania	672	Licenciatura
H – Conteúdo e Metodologia da Formação do professor	320	Licenciatura

Ilustração 7 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>38</sup>.

As respectivas cargas horárias contariam, cada uma, com uma carga horária de 3.200 horas e ficariam assim distribuídas:

Bacharelado: Habilitação Gestão e Supervisão da Escola	Carga Horária
Núcleo Temático A:	1408
Núcleo Temático B:	672
Núcleo Temático C:	320
Núcleo Temático D:	800
Bacharelado: Habilitação Orientação Educativa	Carga Horária
Núcleo Temático A:	1408
Núcleo Temático B:	672
Núcleo Temático C:	320
Núcleo Temático E:	800

<sup>38</sup> *ibidem*.

Licenciatura	Carga Horária
Núcleo Temático A:	1408
Núcleo Temático B:	672
Núcleo Temático F:	128
Núcleo Temático G:	672
Núcleo Temático H:	320

Ilustração 8 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>39</sup>.

A distribuição das disciplinas na matriz curricular deveria obedecer a seus respectivos núcleos temáticos e eixos epistemológicos, ficando assim estruturada:

A – Núcleo Temático: Sociedade, Cultura e Ensino

Matéria	Disciplina	Carga Horária		
		Semanal	Anual	Por Matéria
Biologia	Biologia Aplicada à Educação	04	128	128
Educação	Teorias da Educação	04	128	128
Filosofia	Filosofia da Educação I	04	128	256
	Filosofia da Educação II	04	128	-
História	História da Educação I	04	128	256
	História da Educação II	04	128	-
Instrumentação Científica	Iniciação Científica I	02	64	128
	Iniciação Científica II (Estatística)	02	64	-
Psicologia	Psicologia da Educação I	04	128	256
	Psicologia da Educação II	04	128	-
Sociologia	Sociologia da Educação I	04	128	256
	Sociologia da educação II	04	128	-
TOTAL: NÚCLEO TEMÁTICO				1408

Ilustração 9 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> *ibidem.*

<sup>40</sup> *ibidem.*

## B – Núcleo Temático: Compreensão da Instituição Escolar

Matéria	Disciplina	Carga Horária		
		Semanal	Anual	Por Matéria
Ensino	Ação Pedagógica na Escola (estágio)	03	96	288
	Currículo I	03	96	-
	Didática	03	96	-
Organização Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino	03	96	192
	Organização do Trabalho Pedagógico	03	96	-
Psicologia	Psicologia Social da Educação	03	96	96
Política Educacional	Políticas Públicas e Educação	03	96	96
<b>TOTAL: NÚCLEO TEMÁTICO</b>				<b>672</b>

Ilustração 10 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>41</sup>.

## C – Núcleo Temático: Elementos de Organização do Ensino

Matéria	Disciplina	Carga Horária		
		Semanal	Anual	Por Matéria
Educação	Modalidades de Prática Educativa	03	96	96
Ensino	Avaliação da Educação e Aprendizagem	02	64	224
	Currículo II	03	96	-
	Tecnologia e Educação	02	64	-
<b>TOTAL: NÚCLEO TEMÁTICO</b>				<b>320</b>

Ilustração 11 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> *ibidem*.

<sup>42</sup> *ibidem*.

## D – Núcleo Temático: Gestão e Supervisão da Escola

Matéria	Disciplina	Carga Horária		
		Semanal	Anual	Por Matéria
Organização Escolar	Estágio	04	128	384
	Princípios e Métodos da Gestão e Supervisão da Escola	04	128	-
	Teorias da Organização Escolar	04	128	-
Educação	Educação Comparada (Sistema)	04	128	128
Instrumentação	Métodos e Técnicas de Pesquisa	03	96	160
	Monografia	02	64	-
Política Educacional	Planejamento e Economia da Educação	04	128	128
TOTAL: NÚCLEO TEMÁTICO				800

Ilustração 12 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>43</sup>.

## E – Núcleo Temático: Orientação Educativa

Matéria	Disciplina	Carga Horária		
		Semanal	Anual	Por Matéria
Organização Escolar	Organização do Trabalho na Escola e na Empresa	04	128	128
Instrumentação Científica	Monografia	02	64	160
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	03	96	-
Orientação Educativa	Educação e Saúde do Escolar	04	128	512
	Desenvolvimento de Pessoal	04	128	-
	Princípios e Métodos de Orientação Educativa	04	128	-
	Estágio	04	128	-
TOTAL: NÚCLEO TEMÁTICO				800

Ilustração 13 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> *ibidem*.

<sup>44</sup> *ibidem*.

## F – Núcleo Temático: Pré-Condições do Processo de Transmissão-Assimilação

Matéria	Disciplina	Carga Horária		
		Semanal	Anual	Por Matéria
Orientação	Educação e Saúde do Escolar	02	64	128
Educativa	Orientação Educativa	02	64	-
TOTAL: NÚCLEO TEMÁTICO				128

Ilustração 14 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>45</sup>.

## G – Núcleo Temático: Conteúdo e Metodologia da Alfabetização e Cidadania

Matéria	Disciplina	Carga Horária		
		Semanal	Anual	Por Matéria
Ensino	Conteúdo e Metodologia da Educação Artística	02	64	672
	Conteúdo e Metodologia de Ciências	03	96	-
	Conteúdo e Metodologia de História e Geografia	03	96	-
	Conteúdo e Metodologia de Matemática	03	96	-
	Alfabetização (Psicolinguística)	03	96	-
	Conteúdo e Metodologia de Português	03	96	-
	Estágio Integrado	04	128	-
TOTAL: NÚCLEO TEMÁTICO				672

Ilustração 15 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>46</sup>.

## H – Núcleo Temático: Conteúdo e Metodologia da Formação do Professor

Matéria	Disciplina	Carga Horária		
		Semanal	Anual	Por Matéria
Ensino	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em:			O aluno deverá escolher apenas uma destas disciplinas
	• Estrutura e Funcionamento do Ensino	04	128	
	• História da Educação	04	128	
	• Filosofia da Educação	04	128	
	• Sociologia da Educação	04	128	
	• Psicologia da Educação	04	128	

<sup>45</sup> *ibidem*.

<sup>46</sup> *ibidem*.

Educação	Formação do Professor (História, Políticas Públicas e Estrutura e Funcionamento do Ensino)	03	96	96
Ensino	Princípios e Métodos da Ação Pedagógica na Escola de 1º Grau	03	96	96

Ilustração 16 – Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>47</sup>.

Até a 2ª série, as disciplinas ministradas seriam as mesmas tanto para o Bacharelado como para a Licenciatura. Somente a partir da 3ª série, elas obedeceriam a seus respectivos núcleos temáticos. A distribuição por série ficaria assim:

Bacharelado e Licenciatura		
Seriação	Disciplinas	Carga Horária Semanal
1º Ano	Biologia Aplicada a Educação	4
	Filosofia da Educação I	4
	História da Educação I	4
	Iniciação Científica I	2
	Psicologia da Educação I	4
	Sociologia da Educação I	4
	Ação Pedagógica na Escola (estágio)	3
TOTAL		25
2º Ano	Filosofia da Educação II	4
	História da Educação II	4
	Iniciação Científica II (Estatística)	2
	Psicologia da Educação II	4
	Sociologia da Educação II	4
	Teorias da Educação	4
	Currículo I	3
TOTAL		25

<sup>47</sup> *ibidem*.

Bacharelado		
3° Ano	Estrutura e Funcionamento de Ensino	3
	Organização do Trabalho Pedagógico	3
	Didática	3
	Psicologia Social da Educação	3
	Políticas Públicas e Educação	3
	Modalidades da Prática Educativa	3
	Avaliação da Educação e da Aprendizagem	2
	Currículo II (livro didático)	3
	Tecnologia e Educação	2
TOTAL		25
Licenciatura		
3° Ano	Estrutura e Funcionamento de Ensino	3
	Organização do Trabalho Pedagógico	3
	Didática	3
	Psicologia Social da Educação	3
	Políticas Públicas e Educação	3
	Educação e Saúde do Escolar	2
	Orientação Educativa	2
	Alfabetização (Psicolinguística)	3
	Conteúdo e Metodologia de Matemática	3
TOTAL		25
Bacharelado: Gestão e Supervisão da Escola (Núcleo Temático D)		
4° Ano	Estágio	4
	Princípios e Métodos da Gestão e Supervisão da Escola	4
	Teorias da Organização Escolar	4
	Educação Comparada (Sistema)	3
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	2
	Monografia	4
	Planejamento e Economia da Educação	
	TOTAL	

Bacharelado: Orientação Educativa (Núcleo Temático E)		
4° Ano	Organização do Trabalho na Escola e na Empresa	4
	Monografia	2
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	3
	Educação e Saúde do Escolar	4
	Desenvolvimento de Pessoal	4
	Princípios e Métodos de Orientação Educativa	4
	Estágio	4
TOTAL		25
Licenciatura		
4° Ano	Conteúdo e Metodologia da Educação Artística	2
	Conteúdo e Metodologia de Ciências	3
	Conteúdo e Metodologia de História e Geografia	3
	Conteúdo e Metodologia de Português	3
	Estágio Integrado	4
	Formação do Professor	3
	Princípios e Métodos da Ação Pedagógica na Escola de 1° Grau	3
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em:	(O aluno deverá escolher apenas uma destas disciplinas)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura e Funcionamento do Ensino</li> <li>• História da Educação</li> <li>• Filosofia da Educação</li> <li>• Sociologia da Educação</li> <li>• Psicologia da Educação</li> </ul>	4	
TOTAL		25

Ilustração 17– Proposta de organização curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG<sup>48</sup>.

Esse conjunto de modificações, uma vez aprovado, após o ciclo de debates de 1992, certamente desencadearia outra mudança significativa no curso de Pedagogia da FE/UFG desde aquela realizada em 1984.

<sup>48</sup> *ibidem*.

O oferecimento do Bacharelado concomitantemente com a Licenciatura, não significaria um ‘atrelamento’ do curso de Pedagogia, e conseqüentemente da Faculdade de Educação da UFG, ao mercado de trabalho. Tratava-se de estruturar a Pedagogia como *campo prático e científico* passível de ter seu próprio *objeto de estudo*, o ato educativo, subsidiado, teoricamente, de forma interdisciplinar por outras áreas do conhecimento.

Para concluir esta análise, a contribuição do próprio Libâneo em palestra proferida no VII ENDIPE realizado em Goiânia em 1994 é essencial:

Quero deixar um recado aos pedagogos, docentes e não docentes. Para conquistarmos maior conhecimento social e acadêmico precisamos ser mais rigorosos e competentes. A falta de tradição científica da Pedagogia no Brasil é em parte responsável por esse tipo de discussão que estou trazendo. A fragilidade teórica do campo da Pedagogia leva a que seu discurso seja invadido ou substituído pelo das demais ciências humanas que disputam a primazia no estudo de problemas educativos. Há fracasso escolar? É que a escola não fala a linguagem das crianças. As crianças pobres enfrentam dificuldades de aprendizagem? É que os professores não levam em conta as relações de poder existentes na sala de aula, é um problema sociológico. Ou, é porque a escola não respeita os sistemas de cognição próprios de cada idade, é uma questão psicológica. A escola perdeu a qualidade? A solução é introduzir novas tecnologias, vídeos, computadores que vão tornar as aulas mais sugestivas. O que os pedagogos têm a dizer sobre esses reducionismos? Estamos cientificamente capacitados a postular à Pedagogia seu papel de integrar conhecimentos das demais áreas em função de uma aproximação global e intencional da problemática educativa? Penso que sem o reconhecimento de um campo próprio de investigação da Pedagogia e sem competência para nos apropriarmos das contribuições das demais disciplinas fica difícil sustentar, também, a especificidade teórica da Didática (LIBÂNEO, 1994, p. 77).

### 3. A análise das propostas: o Parecer de José Nicolau Heck

Durante o ciclo de debates que ocorreu na FE/UFG em 1992, foi convidado pelo departamento do curso de Pedagogia, o professor da faculdade de filosofia, professor José Nicolau Heck, para analisar as propostas de Coêlho e Libâneo sobre suas respectivas concepções teóricas e práticas sobre a formação do pedagogo. A idéia de convidar um docente de outro departamento se deu por um lado, em virtude do distanciamento que o mesmo mantinha do *calor* das discussões que ocorria nos corredores da FE/UFG, e por outro, a formação acadêmica do professor Heck que é filósofo, *credencial* necessária para quem pudesse *contemplar* os embates, *desarraigado* de qualquer *influência* ou *fator externo* que pudesse levar a emitir um juízo baseado na *doxa*.

Sua análise foi traduzida em forma de um *Parecer* que foi discutido em uma reunião, no mini-auditório da FE/UFG em outubro do mesmo ano, contando com a presença de professores, alunos e funcionários técnico-administrativos.

O documento apresentado e discutido na reunião foi dividido em quatro pontos distintos e articulados sobre as conclusões que havia feito da leitura dos textos propostos pelos debatedores em discussão.

No primeiro ponto, denominado de *delimitação negativa*, ele alerta para o fato de que sua análise não tem como objetivo determinar a excelência ou a impropriedade de teorias ou práticas pedagógicas que, eventualmente, orientem ou desorientem as atividades profissionais na área da educação. Do mesmo modo, não é objeto de sua conclusão, interferir nas respectivas avaliações dos professores proponentes acerca da qualidade, do conteúdo, dos objetivos e métodos propostos pelos mesmos, sobre o tipo de concepção de pedagogo que se pretendia formar na FE/UFG. Da mesma forma, ele não analisou eventuais propostas de outros cursos e suas modalidades não debatidos pelos professores proponentes e que surgiram durante sua exposição. Na realidade, ele analisou os aspectos relacionados à formação dos pedagogos, frente às duas correntes teóricas acerca do curso de Pedagogia e do pedagogo, apresentando pontos de vista a favor e contra a compatibilidade das mesmas (HECK, 1992).

O segundo ponto, chamado de *delimitação positiva*, ele esclarece que o objeto do seu parecer é a figura do professor de 1º e 2º grau (hoje ensino fundamental e médio) nos textos-propostas apresentados pelos professores proponentes. Sendo assim, ele se posiciona favoravelmente frente à compatibilidade da figura do docente nos textos analisados em questão.

Após se posicionar, ele parte para a definição do que considera a *figura do docente* como terceiro ponto a discutir. Para Heck, ambas propostas, definem que a função do professor é constituir-se agente pedagógico ou educacional. Sendo assim, nenhuma delas deprecia a figura docente ou sugere que os professores devam ser substituídos ou eliminados do meio educacional nas modalidades de 1º e 2º graus. Ele também observa, que os pontos contrastantes de argumentação das propostas, estão relacionados ao enquadramento da figura do professor na organização escolar e o conseqüente ordenamento administrativo da escola como instituição pedagógico-educacional. Diante disso, notamos um questionamento que ele faz acerca dos modos diferenciados ou conflitantes do tratamento dado ao professor pelos proponentes: são compatíveis ou não?

Como ponto de vista a favor da compatibilidade, ele se limita a discutir dois elementos que falam a favor da coerência argumentativa das propostas em questão: o argumento científico e o argumento histórico.

Como argumento científico, ele assegura que podemos identificar nas entrelinhas dos textos que as propostas não se desclassificam cientificamente, isto é, o *status*, as funções ou

propriedades predicadas por cada proposta à figura do professor nas escolas não são desqualificadas como *acientíficas* pelos proponentes (HECK, 1992, p. 2).

Conforme analisamos anteriormente, para Coêlho a Pedagogia não pode constituir-se como uma ciência, enquanto que para Libâneo, ela não só faz parte das ciências da educação como tem um objeto de estudo: a prática educativa. O que Heck quis evidenciar nesta posição é em relação à formulação científica das propostas, e não o que cada proponente defende como sendo científico ou não em relação à Pedagogia.

Nessa perspectiva, as propostas podem ser consideradas como científicas de modo parecido como dizemos que a física e a química, por exemplo, são ambas ciências, muito embora um físico não seja, obviamente, um químico ou vice-versa. Ele entende que, para os autores, é óbvio que a concordância sobre o modo de encarar o docente seria correta, independentemente das possíveis divergências acerca da cientificidade das ciências humanas ou dos critérios que fazem do saber pedagógico uma ciência. Mesmo uma leitura superficial das propostas, evidencia que ambos estão perfeitamente informados sobre estas diferentes correntes científicas<sup>49</sup>.

Para Heck, a controvérsia filosófica que envolve as diferentes atividades científicas, não pode ser resolvida ou satisfatoriamente encaminhada, apenas pelo melhor enquadramento das funções docentes nas escolas de 1º e 2º graus. Existem outros aspectos que devem ser analisados para a emissão de um juízo mais coerente com a realidade científica; esses aspectos não foram mencionados nem no documento texto nem em sua palestra.

O argumento histórico como ponto de vista compatível entre as propostas, Heck entende que elas não têm como objeto de estudo concluir que uma ou outra é falsa. Com isso,

O fato de uma proposta pleitear pela manutenção da atual figura do professor não é questionada pela outra como argumento histórico segundo o qual algo muda necessariamente com o tempo, assim como se poderia argumentar que está na hora de falarmos um outro idioma, caso não quisermos virar dinossauros falando português, já que a história exige mudanças ou revoluções. Também não há nenhum critério que – por não haver sido exposto – postule por si uma nova figura de docente nas escolas de primeiro e segundo grau. Comumente só se propõe alterar algo quando se acha que aquilo que está aí não presta (HECK, 1992, p. 3).

Mesmo divergindo uma proposta com a outra, Heck observa que os textos analisados propõem um novo perfil de professor e o conseqüente reordenamento administrativo e educacional das escolas em questão, e os mesmos, evitam referendar suas propostas com experiências históricas de âmbitos local, nacional ou internacional. Ele julga que,

---

<sup>49</sup> Foi essa representação, mesmo que de forma ideológica da ciência é que forneceu uma legitimidade social à construção de discursos científicos sobre o homem (Foucault, 1987).

possivelmente, já foram feitas experiências iguais ou semelhantes que devem fazer parte de um acervo histórico de outros países, à espera de ser selecionado pelos cientistas na área da educação. Sendo assim, ambas as propostas silenciam sobre o colapso pedagógico do sistema escolar em países de primeiro mundo e não correlacionam dados históricos – desejáveis ou não, com as suas propostas (HECK, 1992, p. 3).

Tomando por referenciais os critérios científicos ou históricos disponíveis, ele parte para uma *conclusão parcial* preliminar dos textos-propostas nos quais afirmam que não há por que considerá-los incompatíveis entre si.

No quarto ponto, Heck conclui sua análise identificando os *pontos de vista contra a compatibilidade* das propostas. Primeiramente quanto ao tipo de formação pretendida pela FE/UFG, principalmente o ‘produto’ dessa formação: docente ou especialista. Em seguida, ele conclui que pesam pela incompatibilidade, as concepções de eficiência do pedagogo frente ao imprevisto, ao não desejado, ao imprevisível, a rigor, diante de fatores imponderáveis e, por assim dizer, negligenciáveis em termos de programação, ou seja, a competência assumida por um professor em seu ambiente de trabalho em relação a uma atividade pela qual ele não é responsável e cujo controle lhe permanece alheio é incompatível com a competência de um docente, mesmo quando esse concebe, planeja e executa seus programas ou aquilo que ele acha certo ou oportuno. Isto fica evidente quando contrastamos a organização curricular dos proponentes.

Em sua segunda *conclusão parcial*, pela maneira conflitante e excludente de qualquer menção que coloca em evidência a competência do pedagogo frente ao novo, aos desafios do cotidiano escolar não previsíveis em nenhuma matriz curricular, ele considera que as duas propostas são incompatíveis entre si.

Dessa maneira ele parte para a conclusão final dizendo:

Levando em consideração que em toda atividade prática é imprescindível um mínimo de clareza acerca da competência e do poder de reação frente àquilo que não é possível prever, as razões que falam contra a compatibilidade prevalecem sobre os pontos de vista em favor de uma integração ou harmonização das duas propostas (HECK, 1992, p. 3).

#### **4. Pontos de convergências e divergências nas propostas de Ildeu Moreira Coêlho e José Carlos Libâneo**

Entre as duas propostas apresentadas pelos professores Ildeu e Libâneo no ciclo de debates de 1992, não só notamos divergências como também algumas convergências.

Entre as divergências está o entendimento do que seja a “democratização da organização do trabalho escolar”. Esta expressão cunhada por Libâneo indica que, para assegurar o objetivo da escola, que é a formação integral do aluno capacitando-o para os desafios que a sociedade lhes impõe, o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos são essenciais nesse processo (LIBÂNEO, 1992). Para Coêlho, não é assegurando o domínio dos conteúdos ou o desenvolvimento de capacidades que haverá democratização da organização do trabalho escolar. Se há divisão do trabalho entre aqueles que pensam (especialistas) o processo educativo e os que executam (professores) não há democracia no ambiente escolar. Além disso, “consagrar uma injustificável fragmentação do trabalho na área de produzir professores como incompetentes e de conduzi-los ao descompromisso com o presente e o futuro da educação, [...] condena esses especialistas ao autoritarismo” (COÊLHO, 1992, p. 2)..

Libâneo propõe que a Faculdade de Educação seja o espaço específico da universidade voltada para a *transformação social*, para o ensino e pesquisa, seja para formar licenciados, seja para contribuir no aperfeiçoamento profissional a serviço dos professores e assistência às escolas, seja para a produção de pesquisas pedagógicas e didáticas; e, isto implica, necessariamente, uma revisão da estrutura organizacional da Faculdade de Educação, no que se refere à parte acadêmica, e do currículo que, até então para ele, não contempla o tipo de formação que a escola requer de seus pedagogos. Esta idéia permeia toda a estrutura curricular anteriormente ilustrada. Segundo Coêlho, a universidade deve estar voltada para a *transformação social*, porém não é assegurando um modelo organizacional ou curricular que ela irá se concretizar. Não se constitui um ato instantâneo, mas um processo que não deve ser confundido com aprovação de uma nova resolução curricular, de cima para baixo, de fora para dentro do curso, pois supõe necessariamente mudanças de concepção, objetivos, posturas e práticas.

Em relação às Atividades Complementares, Libâneo propõe sua extinção. Isto se deve ao fato de que boa parte das finalidades e funções que lhe são atribuídas podem ser desenvolvidas ao longo do curso de forma pluridisciplinar e interdisciplinar, transversalmente, sem se constituir em uma disciplina ou horas distintas. Coêlho considera as atividades complementares importantes porque oferecem ao estudante a oportunidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos em sua formação. Além disso, permitem apreender conhecimento considerados necessários ao exercício profissional ou na participação de outras atividades (conhecimentos de estatística, métodos e técnicas de pesquisa, por exemplo, por meio de congressos, encontros, atividades culturais etc.).

Em relação às habilitações, Libâneo acredita ser a oportunidade para ampliar a atuação do pedagogo em outros espaços sociais onde há o ato educativo. Segundo seu entendimento, as habilitações preparam o acadêmico de Pedagogia com subsídios teóricos e práticos para exercer suas atividades na sociedade, já que ela está inserida dentro de uma concepção de divisão social do trabalho como está, também a escola. Coêlho adota a concepção de que o pedagogo deve ser formado prioritariamente para exercer a docência, o que não o impede de exercer outras atividades educativas se o contexto social assim o exigir. Para ele a universidade não pode se render ao imediatismo exigido pelas variações do mundo do trabalho sob pena de se tornar essencialmente reducionista; ou seja, se um estudante no primeiro ano de graduação tivesse sua formação vinculada a uma habilitação específica, pode chegar ao final de sua graduação desempregado, porque o mundo do trabalho se modifica com maior rapidez e as funções no *mundo da produção* são *ressignificadas* continuamente.

Como pontos de convergência analisaremos, dentre outros, os seus respectivos entendimentos sobre o estágio e a pesquisa.

Quanto ao estágio, Libâneo considera que é um momento importante para o enriquecimento da dimensão prática do estudo das disciplinas do curso. Ele possibilita a reflexão teórica diferentemente do entendimento de que a teoria somente se constrói na prática. A temática desenvolvida no estágio deve possibilitar a discussão da relação entre a teoria e a prática, sendo assim,

Teoria e prática são ingredientes de todas as disciplinas, como expressão da unidade teoria-prática constitutiva do processo do conhecimento. A prática para a teoria é a referência do real, ao concreto; a teoria para a prática é a possibilidade ampliada de apreensão e compreensão do real, reprodução na consciência de fenômenos, processos e relações existentes no mundo objetivo. Esta relação nem sempre é direta e imediata, às vezes vai-se da prática para a teoria outras da teoria à prática. De forma que a questão é menos de distribuir disciplinas alternadamente ao longo do curso e sim a de inserir ambas as dimensões em todas as disciplinas, sejam elas predominantemente teóricas ou predominantemente práticas (LIBÂNEO, 1992, p. 10).

Em relação à pesquisa, Libâneo distingue a existência de várias modalidades e níveis de pesquisa e pesquisadores, que não é o caso de explorarmos quantos e quais são nesse trabalho dissertativo. Ele não descarta a possibilidade em um desses níveis e modalidades, do docente também se constituir em pesquisador no seu sentido restrito. Porém, ele defende a formação do docente na centralidade do ato de ensinar e é em função desse trabalho que necessita uma preparação básica para a pesquisa. Assim,

Diferentemente da formação do pesquisador 'stricto sensu', importa na formação do licenciado que dê conta de articular a estrutura do processo de ensino com a lógica do processo científico do conhecimento, implicando aí meios teóricos e práticos de uma aprendizagem investigativa, de modo que enquanto docente desenvolva uma atitude científica, o hábito do raciocínio científico frente aos conteúdos das matérias, ajudando alunos a fazerem o mesmo no processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 1992, p. 11).

Segundo Coêlho, o estágio representa um momento de superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática. O estágio permite ao acadêmico vivenciar e repensar concretamente o processo educativo que se desenvolve no interior da escola, que constantemente se modifica.

A pesquisa é um elo forte que se estabelece entre os docentes e discentes na universidade. No caso do curso de Pedagogia, diversas pesquisas podem ser produzidas no momento em que ocorre o estágio nas escolas de 1º e 2º Graus (ensino fundamental e médio, respectivamente), principalmente pelo fato de que em virtude de sua própria natureza, a pesquisa deve estar indissociável do ensino. Para Coêlho, à medida que a escola emerge concretamente da sociedade brasileira, pensá-la e compreendê-la é necessariamente pensar e compreender a própria sociedade brasileira, em todas as suas dimensões e manifestações que são possíveis em um dado momento. A pesquisa é a oportunidade de poder compreender os processos educacionais que emergem num determinado contexto histórico. Tanto Coêlho como Libâneo coadunam com esse pensamento que estão expressos em suas respectivas propostas.

Ao concluir esse capítulo, uma vez apresentado às propostas e discussões em torno da formação do pedagogo formado pela FE/UFG, analisado sob as perspectivas históricas da educação brasileira e dos textos elaborados pelos debatedores, Coêlho e Libâneo, podemos dizer que não se tratou de um embate sem nenhuma contribuição, pelo contrário foi fundamental para a mudança curricular do curso de Pedagogia da FE/UFG. Foi um embate que possibilitou evidenciar diferentes formas de ver e representar a realidade do curso de formação do pedagogo. Dessa forma, podemos apreender e destacar os seguintes pontos positivos em relação ao entendimento de Coêlho e Libâneo sobre o curso de Pedagogia:

a) apesar de haver a defesa da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão em seus respectivos projetos, ambos tinham o entendimento de que, na prática, tal integração se mostrava incipiente na formação do pedagogo e, portanto, haveria necessidade de buscar a sua efetivação no curso de Pedagogia da FE/UFG;

b) ambos compartilham da idéia de que deveria haver maior articulação entre o *bloco* de disciplinas teóricas com o *bloco* das disciplinas consideradas práticas;

c) em seus respectivos entendimentos, há a necessidade de organizar o currículo de forma que as disciplinas sejam direcionadas para a *produção* e não à *reprodução* do conhecimento;

d) observa-se que em suas propostas, a preocupação com a necessidade de repensar e redimensionar a carga horária das disciplinas do currículo buscando o equilíbrio entre os aspectos teóricos e práticos da formação;

f) defesa da docência como sendo imprescindível à formação de pedagogos, que deve ser mantida não somente como eixo do curso, mas também devem ser dinamizados outros aspectos de formação considerando as novas exigências impostas pela realidade, sem se submeter a *modismos* ou ao mercado de trabalho.

A *Pedagogia* trata, ao mesmo tempo, de questões relacionadas aos campos teórico e investigativo da educação ou do *ato educativo*, que se realiza na práxis social. Mesmo coadunando com o entendimento de que *a formação básica do pedagogo é a docência*, não podemos desconsiderar que *sua atuação contempla outros espaços educativos* como: a) organização e gestão de sistemas e instituições de ensino nos diversos níveis educacionais; b) projetos, pesquisas e experiências educativas; c) produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares etc.

Dentro dos aspectos que consideramos positivos nas *propostas* de Coêlho e Libâneo, podemos pressupor que neles havia *certa* concordância relacionada à formação do pedagogo para atuar na docência, mesmo sendo evidenciado que, estruturalmente, suas idéias eram contraditórias em relação à formação para atuar em outros espaços educativos.

Segundo Bachelard (1984), um único conceito isolado é suficiente para dispersar as filosofias e mostrar que elas são incompletas por estarem apoiadas num único aspecto, por iluminarem apenas uma das facetas do conceito. Por isso é necessário que estejamos de posse de uma escala graduada de discussão, que possa nos permitir localizar os diferentes pontos em questão e prevenir a confusão de argumentos.

Assim, dessa conclusão propiciada pela análise histórica dos documentos, podemos afirmar que a discussão e os embates continuarão a fazer parte da vida acadêmica da Faculdade de Educação da UFG. Essa é a sua história. Nossa tarefa e desafio, a ser enfrentado, é ampliar o debate olhando o pedagogo como trabalhador frente às transformações do mundo contemporâneo.

## CAPÍTULO IV

### **AS TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS OCORRIDAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: a reorganização do sistema educacional e seus reflexos no curso de Pedagogia da faculdade de educação da UFG**

Este *capítulo* tem o propósito de apresentar os efeitos das transformações ocorridas na sociedade global e brasileira (IANNI, 1992), que ressignificou o modelo de trabalhador dentro de uma nova concepção econômica assentada na reestruturação produtiva, e seus reflexos na formação do pedagogo do curso de Pedagogia da FE/UFG. Objetiva-se ainda demonstrar que as modificações, concepções e tensões existentes no âmbito da FE/UFG, em relação à estrutura pedagógica adotada para a formação dos pedagogos a partir de 1999, foram reflexos de decisões legais, regimentais e colegiadas em disputa.

Pretende-se atingir os seguintes objetivos: a) demonstrar como as mudanças ocorridas na economia mundial contemporânea refletem na formação de um *novo* trabalhador, incluindo aí o pedagogo como profissional da educação; b) evidenciar as conseqüências da chamada *globalização* na formação de professores; c) analisar os efeitos da reestruturação do curso de Pedagogia da FE/UFG em decorrência das diretrizes para formação de professores que atuam na educação básica, Decreto n° 3.276/1999; do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás do Conselho Universitário - CONSUNI (Resolução n° 06/2002) e da legislação complementar.

Para concretizar esses objetivos, inicialmente, analisaremos o processo histórico por meio de uma revisão bibliográfica sobre as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, para em seguida, analisar Resoluções, Atas, matrizes curriculares, ementas, Leis, Decretos e legislação específica com o objetivo de colher dados que demonstrem as diferentes concepções existentes na faculdade de educação evidenciadas pelas tensões e conflitos que delas emergem. Após a análise, com os dados colhidos, fazer um balanço do que representou o período de 1984 a 2004 na formação do pedagogo na FE/UFG.

## 1. Reestruturação produtiva e educação

Nas últimas décadas, em momentos distintos, diversos autores construíram teoricamente, através de pesquisas, suas concepções sobre as relações trabalho-economia, trabalho-política e trabalho-educação. Trata-se de análises que ainda “permanecem válidas” e que sustentam teoricamente os assuntos relacionados às mudanças ocorridas no campo da economia, do trabalho, da educação e da formação dos trabalhadores.

Dentre diversos autores que se ocuparam deste tema específico, escolhemos Alvin Tofler porque ele sintetiza com muita precisão as transformações que vem ocorrendo em nossa sociedade contemporânea. Suas análises se iniciaram na década de 1960. Sua obra de maior impacto, *A terceira onda*, lançado em 1983, faz um relato sobre as modificações econômicas e sociais, que segundo ele, são denominadas de *ondas* e que ocorreram sucessivamente na civilização humana. A metáfora da *onda* é usada para designar um fluir da sociedade que não segue de forma unidirecional, mas que apresenta fluxos e refluxos contínuos, tal como a água do mar, em seus aspectos superficiais e profundos de dinamização.

Para ele, a *primeira onda* vigorou até finais do século XVII. A sociedade neste período se caracterizava por ser essencialmente agropastoril. As pessoas viviam em bandos isolados, produzindo alimentos para a sua própria subsistência, cujo modo de vida, os antropólogos nomearam de sociedade primitiva.

A *segunda onda* surgiu após o século XVII e se caracterizou por apresentar um enorme desenvolvimento industrial. Houve a própria transformação das relações agrárias, através da produção de quantidades cada vez maiores de alimentos. Com isso, tornou-se possível a saída das pessoas do campo na direção das cidades. O que acabou por levar as indústrias a incorporarem cada vez mais mão-de-obra.

A sociedade da *segunda onda* introduziu uma nova forma de pensar e se relacionar, distinta daquela apresentada pelo modelo da primeira onda. Enquanto na *primeira onda* as pessoas eram tanto produtores quanto consumidores, na *segunda onda* tornou-se patente a emergência de um novo modelo social em que a produção e o consumo foram dissociados. Ou seja, nela as pessoas não produziam mais os seus produtos unicamente para a sua sobrevivência, o aspecto comercial e as relações econômicas já haviam se estabelecido.

Um outro aspecto a ser assinalado, ao longo da *segunda onda*, é que a própria civilização tornou-se um produto de consumo. A própria cultura passou a ser industrializada. Houve a produção, distribuição e massificação das informações. A estrutura de pensamento passou a se direcionar para o consumo de maiores quantidades de informações, produtos, etc.

Segundo Tofler, nos países de primeiro mundo, já impera a chamada *terceira onda* de civilização, onde os produtos passam a ser personalizados e direcionados para um consumo interativo entre os sujeitos. Segundo suas análises, ela está assentada na microbiologia (nanotecnologia), microinformática, automação industrial, especialização do conhecimento e sistema de informação.

Neste sentido, cumpre assinalar que a realidade educacional acaba diluindo-se em captações imaginárias semelhantes. Ou seja, apreendem-se as semelhanças entre as várias instituições escolares a partir de seus contextos sociais e exclui-se tudo aquilo que aparece de diferente nelas. A proposta de Alvin Toffler resgata este encaminhamento multifacetado e interativo entre o social e o educacional. Ela capta tanto o aspecto macrossocial quanto microssocial. O social e o sujeito. As instituições e o grupo. Em suma, ela incorpora tanto o processo social mais abrangente, o microssocial e a própria interação entre eles, em uma construção com múltiplas formas e vários caminhos possíveis. Como consequência imediata, o próprio processo de construção da inteligência da criança é apreendido de maneira mais complexa, não sendo reduzido à uma vertente social e educacional única, mas capturado em um *entrejogo* de possibilidades, que fogem muitas vezes da própria percepção mais direta do aluno, do professor e de especialistas. Nesta dinâmica encontra-se a figura do pedagogo que representa, através do ato educativo, a dinâmica social existente.

Seja qual for o autor e sua respectiva denominação, em suas teses, eles crêem que as mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais são decorrentes da inovação tecnológica e científica que cresceu sobremaneira no final do Século XX.

Uma consideração interessante sobre este assunto analisa que,

Os acontecimentos do campo da economia e da política – como a globalização dos mercados, a produção flexível, o desemprego estrutural, também chamado de desemprego tecnológico, a necessidade de elevação da qualificação dos trabalhadores, a centralidade do conhecimento e da educação – teriam como elemento desencadeador as transformações técnico-científicas. A ciência e a técnica estariam, portanto, assumindo o papel de força produtiva em lugar dos trabalhadores, já que seu uso, cada vez mais intenso, faria crescer a produção e diminuiria significativamente o trabalho humano (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, P.59).

Se por um lado a sociedade contemporânea vive uma intensa transformação tecnológica, por outro, à medida que ela se expande, ampliam-se as diferenças sociais entre os indivíduos que a compõe. No Brasil, o processo de industrialização ocorrida na década de 1960 e expandida na década de 1970 trouxe consigo as inovações tecnológicas, contudo observou-se um aumento proporcional da exclusão social (FURTADO, 2004). Em termos

educacionais, essa realidade reflete o tipo de educação que a sociedade está mantendo em seus sistemas de ensino que buscam vincular a educação com o mercado de trabalho.

Desse modo acreditamos haver, por exemplo, um direcionamento nas políticas de formação dos profissionais da educação visando incluí-los na nova organização material de produção, como já foi discutido no *capítulo I*, quando analisamos o período pós-1964. Esta nova organização, baseada nos princípios do liberalismo francês, se reconfigurou em uma nova tendência que inclui o desenvolvimento tecnológico, sistemas de informação, reestruturação produtiva, reengenharia, programas de qualidade total que, correlacionados, influem nas relações econômicas, políticas e sociais denominada hodiernamente de *neoliberalismo* (FRIGOTTO, 1998).

Silva (1995) entende que todo este processo pelo qual o sistema educacional passa acaba se reduzindo, nesta nova organização, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares, muitas vezes, inadequados. “Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como a privatização, por exemplo) [...] Entretanto, o que o discurso neoliberal em educação esconde é a natureza essencialmente política da configuração educacional existente” (1995, p. 19). Há, segundo ele, uma articulação entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo:

O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado. O neoconservadorismo é constituído por aqueles grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e “bons” valores da família e da moralidade [...] De um lado, temos a predominância dos mecanismos do mercado e a retirada do Estado do campo social, ameaçando reforçar as desigualdades já existentes. De outro, temos o predomínio de visões culturalmente conservadoras e moralistas representando um mecanismo de repressão, controle e contenção. É fácil ver quais as conseqüências de uma tal aliança para a educação. É fácil ver que tipo de conhecimento, de currículo e quais métodos dominarão a cena pedagógica quando o livre funcionamento dos mecanismos de mercado na educação permitirem uma “livre” escolha feita num clima de predomínio de moralismo e repressão cultural. Neoliberalismo e neoconservadorismo convergem então para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de se construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes (SILVA, 1995, p. 26).

Para que a sociedade consolidasse este projeto organizacional foi necessário algumas décadas para a sua implantação. Vários modelos foram criados a partir da experiência fabril e de sua expansão. No próximo subtópico, abordaremos dois modelos organizacionais que foram se estruturando, crescendo e se tornando pilares para a sustentação da nova ordem econômica mundial: Os modelos taylorista e fordista.

### 1.1 A influência do modelo taylorista-fordista na vida social e suas implicações educacionais

Para empreendermos esta análise será necessário que delimitemos o conceito de taylorismo e fordismo para demonstrarmos como foi a influência desses modelos para a estruturação da nova organização social de produção, para em seguida correlacioná-las com as mudanças ocorridas no contexto educacional. O *taylorismo* é o modelo de administração corporativa desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que é considerado o *pai da administração científica*. Sua metodologia era baseada na observação do trabalho dos operários na indústria.

Podemos compreender nas análises sobre as teorias da administração de Chiavenato (1999), que o desenvolvimento do estudo de Taylor estava baseado nos seguintes princípios: a) análise do trabalho e estudo dos tempos e movimentos: objetivava a isenção de movimentos inúteis, para que o operário executasse de forma mais simples e rápida a sua função, estabelecendo um tempo médio; b) estudo da fadiga humana: a fadiga predispõe o trabalhador a diminuição da produtividade e perda de qualidade, acidentes, doenças e aumento da rotação de rotatividade de pessoal; c) divisão do trabalho e especialização do operário; d) desenho de cargos e tarefas: desenhar cargos é especificar o conteúdo de tarefas de uma função, como executar e as relações com os demais cargos existentes; e) incentivos salariais e prêmios de produção; f) condições de trabalho: o conforto do operário e o ambiente físico ganham valor, não porque as pessoas merecessem, mas porque são essenciais para o ganho de produtividade; g) padronização: aplicação de métodos científicos para obter a uniformidade e reduzir os custos; h) supervisão funcional: os operários são supervisionados por supervisores especializados, e não por uma autoridade centralizada; i) homem econômico: o homem é motivável por recompensas salariais, econômicas e materiais; j) a empresa era vista como um sistema fechado, isto é, os indivíduos não recebiam influências externas. O sistema fechado é mecânico, previsível e determinístico.

A preocupação inicial de Taylor era tentar eliminar o desperdício e perdas sofridas pelas indústrias americanas com o objetivo de elevar os níveis de produtividade através de métodos e técnicas de engenharia de produção. Suas técnicas eram centradas no operário para a direção, através do *estudo de tempos e movimentos*, da fragmentação das tarefas e na especialização do trabalhador que reestruturava o processo de fabricação utilizando gratificações por produção que incentivava o operário a produzir mais.

Observou-se que não adiantava racionalizar o trabalho do operário se o supervisor, o chefe, o gerente, o diretor continuavam a trabalhar dentro do mesmo padrão anterior. Contudo

a *Administração Científica*, como ficou conhecido o estudo de Taylor, tinha alguns problemas conceituais e práticos dentre eles: a ausência de qualquer comprovação científica de suas afirmações e princípios, a visão microscópica do homem tomando isoladamente e como parte da maquinaria industrial, o mecanicismo de sua abordagem centrada na analogia com o trabalho das máquinas industriais, a robotização do operário, a abordagem envolvendo predominantemente a organização formal, a limitação do campo de aplicação à fábrica, especificação do trabalho que omitia a articulação com o restante da vida da indústria, a abordagem eminentemente prescritiva e normativa e tipicamente de sistema fechado. Entretanto, estas limitações não ofuscaram o fato de que a *Administração Científica* proposta por Taylor pode ser considerada um marco importante na concretização de uma teoria administrativa científica.

O *fordismo*, por sua vez, se caracteriza por ser um método de produção baseado na produção industrial em série, podendo ser considerado, em alguns aspectos, um aperfeiçoamento do *taylorismo*. Idealizado pelo empresário americano Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, tinha como objetivo racionalizar e aumentar a produção. Em 1909, introduziu a linha de montagem (esteira rolante) na fabricação industrial, considerada uma inovação tecnológica revolucionária.

Segundo Chiavenato (1999), dentro desta dinâmica, os veículos eram posicionados numa esteira rolante que passavam de um operário a outro, para que cada um pudesse desempenhar uma etapa do trabalho de produção. A expressão *fordismo* vira sinônimo de produção em série que tem várias implicações tornando viável o processo produtivo apenas para esse tipo de produto porque exige grandes fábricas e forte concentração financeira.

Promover as mudanças não foi fácil. A transformação incluiu a introdução de uma cultura entre os trabalhadores, que passaram a exercer funções específicas e repetitivas nas linhas de montagem. Antes, vários funcionários trabalhavam conjuntamente para fabricar um veículo inteiro. Com o novo modelo, o processo passava a ser segmentado, com uma produção em massa, em série e em cadeia contínua.

Os princípios dessa inovação eram a máxima produção dentro de um período determinado, a intensificação, o aumento da velocidade rotatória do capital circulante, visando à pouca imobilização dele e rápida recuperação do investimento e da economia, que diz respeito a reduzir ao mínimo o total de matéria-prima em estoque.

Para gerenciar o grande investimento exigido para este tipo de produção foi criada a formação de sociedades anônimas, que reuniam capitais de diversas pessoas. Este novo tipo de sistema de propriedade, dividido em ações, cria o anonimato do dono real do negócio.

Como podemos verificar, a influência desses modelos de administração corporativa, evidentemente, contribuiu para o processo de reestruturação econômica e social através das grandes corporações industriais, e isto não ficou restrito apenas no limiar das indústrias, mas atingiu todo o contexto das relações sociais.

Segundo Harvey (1992) as idéias de Taylor e Ford sobre a administração corporativa influenciaram a nova organização mundial baseada na inovação tecnológica; e essa concepção, sem dúvida, exigiu dos sistemas educacionais a adoção de uma organização escolar análoga a que era observada nas fábricas em termos de *eficiência*.

No Brasil, a adoção das chamadas habilitações do curso de Pedagogia introduzidas no período pós-1964, como vimos anteriormente nessa pesquisa, era baseada na divisão do trabalho similarmente ao modelo *taylorista-fordista*, principalmente, quando as atividades eram divididas entre aqueles que pensavam e aqueles que as executavam. O princípio da *produtividade* estava inserido neste contexto, já que o ensino considerado *produtivo* era aquele que inseria os egressos do sistema escolar dentro do mercado de trabalho capitalista.

Sendo assim, os profissionais habilitados em inspeção educacional, por exemplo, tinham como função verificar se o modelo de formação que estava sendo executado nas instituições escolares visava formar indivíduos capacitados para serem inseridos no sistema produtivista do capital.

Apesar das diferenças observadas entre o modelo *taylorista* e o *fordista*, podemos verificar que ambos tinham como princípio, adotar modelos administrativos que possibilitassem aumento da produtividade industrial através da divisão do trabalho no interior da fábrica, separando hierarquicamente os processos gerenciais da concepção, controle e execução do trabalho.

O que havia de especial em Ford (e que em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1992, P. 121).

O reflexo desses modelos influenciou grandemente os sistemas educacionais. A escola, que inicialmente presumia ser um lugar destinado ao saber, ao *ócio* – não no sentido da preguiça, da inatividade, mas da contemplação das idéias, da razão e do saber, da produção do conhecimento, na realidade, foi gradativamente sendo levada a adequar-se às mesmas exigências do modelo industrial das grandes corporações em relação as políticas internas de controle de qualidade, hierarquizando suas decisões, especializando seus departamentos e

verificando se os resultados redundavam em maior *produtividade* do aprendizado. As grandes escolas propedêuticas no Brasil, por exemplo, baseiam suas estratégias de ensino de acordo com o resultado que seus alunos obtêm dos processos seletivos das universidades brasileiras. Este é um legado e um desafio que as instituições formadoras de docentes têm que enfrentar nos processos de qualificação acadêmica.

As idéias de Gramsci (2001) contidas em seus *Cadernos do cárcere* expressam muito bem o momento em que passava a nova configuração da sociedade mundial em relação às influências do fordismo na política, economia e na cultura. Sobretudo, na sociedade americana a partir de 1914. Em seu caderno nº 22, intitulado *Americanismo e fordismo*, observou que houve um grande esforço coletivo para criar uma sociedade com velocidade sem precedentes, um novo tipo de trabalhador e uma nova consciência de sociedade baseada no sistema capitalista do consumo em massa. Esse novo trabalhador, segundo sua análise, deveria ser inseparável de um modo específico de viver, pensar e sentir a vida. Questões como a sexualidade e a vida familiar, foram discutidas por Ford como sendo elementos importantes para se entender a vida socioeconômica nos centros urbanos americanos. Poderíamos questionar neste ponto por qual motivo Ford se interessaria pela vida sexual e familiar de seus empregados?

Assim Gramsci analisa que,

A aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado (GRAMSCI, 2001, P.252).

Deste modo, entendemos que Ford acreditava em um *novo* tipo de homem vivendo em uma *nova* sociedade corporativa. O propósito era disseminar o hábito de adquirir a disciplina necessária à operação das máquinas da linha de montagem ao mesmo tempo proporcionar aos trabalhadores renda e tempo suficientes para que eles pudessem consumir os produtos produzidos em massa que as corporações estavam fabricando, ou por fabricar, em quantidades cada vez maiores. Para Gramsci, o trabalhador tinha que ser concebido dentro da ótica (ou padrão) familiar com um certo grau de *proibição* moral e capacidade racional de consumo. A escola, como instituição socialmente aceita, reuniria condições para exercer um papel fundamental na concretização dos ideais fordistas.

Como podemos notar, a sociedade foi criando um novo *ethos* de viver e poder no convívio social, capaz de controlar a vida de seus funcionários de forma que até a vida privada tinha que se adequar ao perfil de produtividade exigida pelas empresas. Isto

influenciou grandemente a formação de uma nova cultura, em que a estabilidade pessoal pressupunha estabilidade social. O sistema educacional não ficou imune às suas influências, pelo contrário, gradativamente foi assumindo essa postura quer seja pela coerção quer seja pela cooptação. Na verdade, “A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais” (SILVA, 1995, p. 28).

## 2. Neoliberalismo, globalização e seus efeitos no sistema educacional

No final do século XX, buscando retomar a direção do crescimento econômico e tendo os problemas sociais agravados, o que ocorreu a partir da década de 1970, o cenário político e econômico foram reconfigurados em um novo padrão. O modelo *taylorista-fordista* cedeu espaço para o padrão de *acumulação flexível*. Para entendermos a consequência deste padrão adotado, convém conceituá-lo de forma que as nossas idéias possam ser melhores compreendidas.

Segundo Harvey (1992), O paradigma da *acumulação flexível* apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo, possibilitando, assim, o surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços, novos mercados e inovações tecnológicas e comerciais e, “sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (1992, p. 140). A *acumulação flexível* envolve:

[...] rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados) (HARVEY, 1992, p. 140).

Os trabalhadores dentro dessa concepção vivem um momento extremamente desfavorável sob alguns aspectos, tanto salarial como organizativo e, de maior gravidade, sob a constante ameaça de desemprego.

Esses poderes aumentados pela flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez, no Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A

acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição a “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista (HARVEY, 1992, p. 140-141).

Esta organização, impele o mercado de trabalho a passar por uma reestruturação significativa diante de sua volatilidade, do aumento da competição e da exigüidade das margens de lucro, fazendo com que os empregadores impõem aos trabalhadores regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. A *acumulação flexível* tem o propósito de “satisfazer às necessidades com frequência muito específicas de cada empresa” (Harvey, 1992, p. 143).

Esta *nova* situação trouxe significativas mudanças à conformação do Estado e da economia, agora com vistas à competitividade internacional, congregando a estratégia de reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho, a integração ao mercado internacional e, por fim, e o que mais nos interessa neste processo, a redefinição do papel da educação.

Conforme nos demonstra Saviani (1988) a educação brasileira, durante o regime militar, passou por duas consideráveis reformas em seu sistema de ensino: a reforma universitária de 1968 e a do ensino de 1º e 2º graus em 1971.

Essas reformas estruturaram a educação brasileira, dentro dos parâmetros técnicos e econômicos inspiradas na organização administrativa das grandes empresas, sobretudo das multinacionais. Os ideais do *liberalismo* tradicional reconfiguraram em ideologia *neoliberal* marcada por relações de poder e de força assimétricas. Conceitos comumente utilizados no meio dos economistas como, qualidade total, eficiência, eficácia, flexibilização, reestruturação produtiva, racionalização, reengenharia e produtividade foram introduzidas no meio acadêmico-educacional como consequência desse modelo assumido pela sociedade brasileira.

Como o desenvolvimento econômico assenta-se fortemente na tecnologia científica, ele acaba por criar uma relação de dependência com a educação básica e a formação profissional acadêmica, o que exige constante processo de qualificação e requalificação.

Assim, vimos no século XX a estruturação do modelo educacional voltado para a chamada *empregabilidade*.

(...) Uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro “empregabilidade”, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa). Mas contra a certeza de ser jogado “de um emprego a outro”, ele terá uma “garantia razoável”, quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego

diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual (FORRESTER, 1997, p. 118).

A concretização do modelo de *acumulação flexível, neoliberal* e da formação para a *empregabilidade*, depende do processo de integração econômica mundial com a abertura do comércio externo denominada de *globalização*. Significa um *avanço* do capitalismo, um mecanismo que busca a redução de custos e o aumento da produtividade na fabricação de mercadorias. Com isso há dois ingredientes fundamentais para a estruturação desse fenômeno: a) a redução de barreiras alfandegárias entre os países; b) a revolução tecnológica, em particular no campo dos sistemas de informação.

Paulo Nogueira Batista JR, em *Mitos da globalização* (1998), aponta algumas falhas conceituais históricas sobre a *globalização* como foi difundido mundialmente. Ele relata, seqüencialmente, os fatos históricos que contradizem o que se pensou em relação à *globalização* e o que levou os dirigentes dos países ricos à construção de grandes mitos sobre este assunto. Uma análise sucinta dos mesmos, clarifica a forma pela qual a influência econômica incide diretamente nas decisões sobre a organização educacional.

Como *primeiro mito*, ele descreve a crença de que a *globalização* inauguraria uma nova etapa na história econômica mundial constituindo um processo irreversível que conduziria a uma integração sem precedentes nas economias dos Estados nacionais. A *globalização* assim entendida deveria favorecer as exportações entre os países com o conseqüente aumento em seus respectivos Produtos Interno Bruto (PIB), porém o que se viu foi a crescente proteção às economias internas dos Países ricos com a conseqüente adoção de medidas protecionistas que distanciou mais do que uniu os países e que passaram a entesourar mais do que dividir.

O *segundo mito*, abordado pelo autor, refere-se à análise das décadas de 1980 e 1990. Segundo ele, o efeito da *globalização* deveria integrar o mercado mundial e dissolver fronteiras nacionais reduzindo a relevância dos mercados internos. Porém, o que se viu foi a adoção de políticas voltadas para o desemprego estrutural, realidade a ser enfrentada em decorrência do desenvolvimento tecnológico assentado no modelo de *acumulação flexível*, que levou diversas populações dos países que entraram em crise econômica, a adotar políticas de contenção da imigração caracterizadas pela xenofobia e nacionalismo exagerado.

O *terceiro mito* refere-se a crença do predomínio das políticas *neoliberais* e o declínio total da presença dos Estados Nacionais em suas gestões. O que vimos na história recente foi exatamente o contrário. Mesmo no setor financeiro, que foi a área que mais avançou no processo de internacionalização, o papel do Estado que tencionava exercer apenas a regulação

e a fiscalização continuou a ter total dependência dos governos em questões cruciais, até mesmo de medidas intervencionistas, principalmente em momentos de grave crise política, econômica e social.

O *quarto mito* baseia-se na crença de que a economia global vem sendo dominada por empresas transnacionais, livres de identificação e lealdade nacionais. Apesar de não haver dúvida quanto ao aumento das empresas estrangeiras nos mercados internacionais, mesmo os de economia fechada, como a China, muitas empresas ainda detêm boa parte de seu capital em seus países de origem cujas pesquisas e desenvolvimentos ocorrem em suas bases domésticas.

O *quinto mito*, diz respeito a formação de uma economia global que faria desaparecer gradativamente os detentores dos capitais extraordinariamente poderosos diante dos quais a autonomia das políticas nacionais e dos bancos centrais, mesmo nos países de maior peso, tenderia a desaparecer. A política adotada pelos organismos multilaterais, como o BIRD e o FMI, demonstra que os mercados internacionais estão longe de formar um único mercado global.

Pensar a *globalização* como um fenômeno contemporâneo capaz de diminuir as diferenças econômicas e conduzir as economias dos Estados Nacionais à modernização, é acreditar nestes mitos que, muitas vezes, servem como desculpa de líderes governamentais para eximirem-se de suas responsabilidades sociais, políticas e econômicas que teriam junto às suas respectivas populações.

Assentado nesse ideal *globalizante*, os sucessivos governos brasileiros conduziram suas administrações, principalmente nas décadas de 1980, 1990 e no início dos anos 2000, nestes princípios que foram criados fora de nossas fronteiras, acreditando-se ser o melhor caminho a ser trilhado para colocar a nação no mais alto nível de desenvolvimento econômico e social. O teor das reformas ocorridas no Brasil no campo político e educacional, demonstra o caráter especulativo que a educação foi submetida tanto no âmbito das instituições públicas quanto no âmbito das instituições privadas; estas últimas, em fase de grande expansão desde a década de 1970, adotaram integralmente as idéias *neoliberais* adequando-se a cada ano às exigências do mercado, muitas vezes sem se preocupar com a qualidade educacional.

Os planos nacionais de reformulação educacional, tanto dos países desenvolvidos quanto os dos países em desenvolvimento, são similares em relação à adaptação dos currículos às necessidades das empresas e mercado consumidor, à participação da família financeiramente, ao aprimoramento de exames, técnicas e modelos de avaliação que comprovem os níveis de aprendizagem.

Podemos perceber nessa nova configuração social uma série de implicações que reafirmam a idéia de preparação do aluno para o mundo do trabalho. A vítima dessa forma de pensar e agir é a comunidade escolar, uma vez que é atingida em um de seus propósitos: a crença na possibilidade de propagar o conhecimento independentemente de qualquer *atrelamento* e na possibilidade de promover a mobilidade e a justiça social.

### **3. A formação de professores face às mudanças ocorridas na sociedade contemporânea**

Após a análise que empreendemos sobre os efeitos econômicos do mundo globalizado no sistema educacional, poderíamos indagar qual é a sua influência no curso de pedagogia? Ou melhor, o que se espera da atuação do pedagogo nesta conjuntura?

Esses questionamentos nos levam a considerar dois aspectos importantes que foram ressaltados anteriormente neste trabalho. De um lado, uma formação do tipo *taylorista-fordista*, que tanto influenciou o sistema educacional mundial, em grande parte do século XX, certamente restringiria o pedagogo em funções essencialmente tecnicistas baseada na divisão do trabalho. Por esta razão, conforme analisamos nos *capítulos II e III*, a FE/UFG combateu a formação de pedagogos especialistas nas diversas habilitações técnicas por acreditar que a sua função prioritária é essencialmente a docência. De outro lado, um tipo de formação *generalista*, flexível, baseada na empregabilidade e assentada na volubilidade do mercado não têm sentido num contexto educacional que visa separar a formação educacional, estruturada na busca do conhecimento desvinculado de outros interesses externos ao ato educativo, do tipo de formação profissional que se apresenta *atrelada* ao mercado de trabalho.

Por sua vez, desprezar os acontecimentos históricos pelos quais a sociedade brasileira vem se transformando em consequência do efeito *neoliberal globalizante*, é negar a influência dos mesmos na formação dos pedagogos e assumir que eles não existem no sistema educacional, o que é uma *inverdade*. As instituições escolares fazem parte do processo histórico, e através delas, os ideais políticos, a divisão social do trabalho, a organização hierárquica, a utilização de *multimeios* no campo da informática são, inicialmente, introduzidas na educação básica e consolidados posteriormente no ensino superior.

A crença neste tipo de organização escolar, apesar de combatida, cresceu consideravelmente nas décadas de 1970 e 1980 no momento em que houve grande expansão do ensino privado no Brasil, sobretudo, das instituições superiores. Observou-se, também, que o processo de ensino e aprendizagem modificou em seus aspectos didáticos e pedagógicos

devido à expansão, nem sempre inclusiva, das inovações tecnológicas baseadas na informatização da informação. Se para alguns, informação não é conhecimento, para outros, o simples fato de obter acesso aos sistemas informacionais já é, *por si só*, uma forma de apreender novos conhecimentos sem que haja necessidade de um aprofundamento empírico para isso. Poderíamos indagar: como isso é possível?

Jeremy Rifkin, em *A era do acesso* (2001), expôs a tese de que a transição de mercados convencionais para os baseados nos sistemas de comunicação em rede (*networks*), fizeram surgir uma nova economia, e com isso uma nova sociedade, e conseqüentemente, a exigência de uma nova educação. Ele questiona:

O que significa viver em um mundo plugado onde as transições de mercado são substituídas por redes comerciais complexas? Onde ter propriedade é menos importante que ter acesso? Onde uma parte cada vez maior de nossa vida econômica e social é vivida no ciberespaço? Onde a própria cultura se torna a principal commodity? Onde os relacionamentos humanos pagos se tornam a norma, e a experiência vivida se torna algo a ser comprado? Onde um self autônomo dá lugar a personas múltiplas e a uma consciência dramática? Onde a sociedade é vista em termos teatrais e a própria vida de cada pessoa é percebida como parte de inúmeros scripts e textos representados tanto em palcos geográficos quanto virtuais? (RIFKIN, 2001, p. 193).

Segundo o autor,

Na era do acesso, as máquinas inteligentes – na forma de software e wetware (ser humano) – substituem cada vez mais a mão-de-obra na agricultura na manufatura e nos setores de serviços [...] à medida que as vidas de um número cada vez maior de pessoas se tornem experiências pagas, milhões de outras pessoas serão empregadas na esfera comercial para atender às necessidades e desejos de serviços culturais [...] A era do acesso irá forçar cada um de nós a fazer perguntas fundamentais sobre como queremos reestruturar nossos relacionamentos básicos. (RIFKIN, 2001, pp. 7-8 e 218).

Diante dessa análise, entendemos que *acessar* passa a ter maior significado na vida social. Quando as pessoas ouvem a palavras *acessar* elas pensam na abertura para mundos novos de oportunidades e possibilidades, e a educação, entendida aqui como processo de formação social, é o meio pelo qual as pessoas podem chegar a ele. O acesso tornou-se necessário não somente para o avanço e realização pessoal, mas também para exercer forte influência nas relações sociais e educacionais através das mídias.

Diante deste *novo* contexto, podemos questionar: como este processo pode influenciar nas necessidades básicas da formação do pedagogo? Acreditamos que essa forma de comunicação introduza uma posição inédita na cultura humana. Por um lado, o professor é um elemento altamente estratégico e, por outro, pode ser facilmente dispensável. No primeiro caso, ele pode auxiliar os alunos a aprender a selecionar melhor seus recursos de acesso à

informação que não pressupõe conhecimento, mas pode a ele se fazer chegar. Em segundo, o professor precisará estar constantemente atualizado para não se tornar um elemento descartável.

Dessa forma, uma outra variável não pode ser esquecida: tal como o aluno, o professor precisará de atualização constantes. A diferença é que ele necessitará de um professor com um alto nível técnico de formação e informação. Isto introduz uma alteração significativa no quadro de docentes. A atualização de conhecimentos torna-se um processo indispensável. Alguns serão facilmente dispensáveis, e são aqueles que não se atualizam ou não reúne condições econômicas, físicas ou psicológicas. Para os demais, haverá sempre um novo campo de trabalho a ser tecido e estruturado, a partir da constituição própria da demanda dos alunos e da constante mudança da sociedade tecnológica baseada no consumo.

Em decorrência, pode-se dizer que a própria escola se transforma. Se ela modifica, requer que seus docentes também modifiquem, e conseqüentemente, a universidade que forma os docentes também se transformem. Não podemos confundir, neste caso específico, *inserção* com *subserviência*; ou seja, a universidade não pode ficar alheia às mudanças que ocorrem na sociedade com receio de estar subordinada ao mercado de trabalho capitalista que, por natureza, é extremamente volúvel. A base de informações não virá somente dos professores, mas dos próprios recursos informacionais que poderão ser acionados nos lares ou nas bibliotecas digitais (e-Book).

Para exemplificarmos melhor nossa análise, em vez de uma aula de história expositiva *tradicional*, um cd-rom elaborado com os mais recentes recursos de multimídia propiciará ao aluno um contato mais aprofundado com a matéria, sobretudo se utilizar *software* interativo. Ele poderá receber, além de um relato sobre os fatos mais importantes do evento histórico, outras informações complementares. Saber como se constituía a terra naquela época, como era o clima, o céu, a saúde dos sujeitos, etc. Ou seja, estamos saindo de uma história monocromática para uma hipercromática e de recursos de multimídia.

À universidade, cabe a função de intervir neste processo e mediar esta nova forma de inserção dos futuros pedagogos na sociedade do conhecimento, se quiserem participar deste processo de transformação social, para não se tornarem obsoletos e perder as possibilidades que o momento histórico continuamente lhes apresenta. Porém, isto não é algo que o sistema educacional possa obrigar as instituições ou professores a fazerem. A era do *acesso* é ainda

uma *opção*, uma decisão educacional frente aos novos rumos de trabalho, contudo, acreditamos que em um tempo muito breve ela será essencial<sup>50</sup>.

As universidades não devem ficar alheias a estes acontecimentos históricos, nem desprezarem o fato de que o pedagogo é um profissional que exerce sua atividade dentro deste contexto social. O maior *entrave* que pode ocorrer na *re-definição* da profissão do pedagogo reside ainda na *in-definição* quanto ao seu *papel* e sua *identidade* dentro dos espaços sociais. Quem de fato influencia ou é influenciado neste processo? A escola, os alunos, os pedagogos ou as faculdades de educação? De onde deve vir a exigência das transformações que ocorrem na sociedade se todos estão inseridos, em maior ou menor grau, nela? Estes questionamentos ainda giram em torno da formação dos pedagogos, e a faculdade de educação, representa o *locus* onde se reúne melhores condições para o desenvolvimento dessas discussões.

Nos próximos itens, abordaremos o processo de reformulação do curso de Pedagogia da FE/UFG, que não ficou à parte dessa nova realidade baseada nas transformações do mundo do trabalho e inovações tecnológicas, inclusive compreendendo os seus reflexos nas atividades escolares, sem contudo se render incondicionalmente às nuances do *mercado de trabalho*, mas que compreendeu a necessidade de contextualizar o processo de formação dos egressos, mantendo a docência como base de formação do pedagogo, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

#### **4. Construindo um novo curso de licenciatura**

O que é preciso para elaborar uma proposta de curso de licenciatura? Este questionamento nos remete a outro: o que é preciso para elaborar uma proposta de curso de licenciatura para formação de professores que irão atuar nas séries iniciais do ensino fundamental? Para tentar responder esses questionamentos, o texto citado abaixo, que faz parte de um artigo publicado na Revista Interação FE/UFG em 2003, por três docentes da FE/UFG propõe alguns requisitos que, de acordo com suas concepções, devem ser observados para a implantação de um curso de licenciatura:

A estruturação de um projeto de licenciatura deve considerar a legislação vigente, regulamento geral de cursos, contribuições do Fórum de Licenciatura e das entidades nacionais da área (Anpae, Anped, Anfope, ForumDir, Fórum de Pró-Reitores de Graduação, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública), em sintonia

---

<sup>50</sup> No final do século XX e início do século XXI, muitos governantes brasileiros promoveram projetos visando o que eles denominaram de *inclusão digital*. Trata-se de um projeto que visa a introdução dos multimeios na escola, a fim de que os alunos possam ter contato com as inovações tecnológicas e com novos sistemas de informação.

com o projeto de autonomia da instituição. A Resolução CNE n. 02/2002, ao estabelecer que os cursos de graduação plena garantam a articulação entre teoria e prática, ao longo do curso, define, entre as dimensões comuns, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado, além de 1800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L; GUIMARÃES, V. S., 2003, p. 202).

Considerando esses indicadores e as lutas ocorridas a nível nacional na área da educação, principalmente, na formação de professores, e buscando subsídios para a formulação de um projeto para os cursos de licenciatura de uma instituição superior, os autores propuseram que a estruturação curricular dos referidos cursos contemple os seguintes componentes curriculares:

- 1) Didática e prática docente (estágio supervisionado) – 400 horas;
- 2) Disciplinas e prática como componente curricular na formação do licenciado. Neste caso, a prática deve ser entendida, segundo os autores, como componente curricular que deve ser planejada e desenvolvida ao longo do processo formativo. Os componentes curriculares sugeridos pelos autores, a seguir, objetivam indicar disciplinas para os diferentes projetos curriculares em construção, de modo a garantir a formação comum dos licenciados:
  - a) Psicologia da Educação;
  - b) Políticas Educacionais;
  - c) Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação;
  - d) Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico;
  - e) Cultura, Currículo e Avaliação;
  - f) Educação, Comunicação e Mídias.

Assim, os autores, a partir de suas análises e reflexões sobre a legislação vigente, em relação a formação de professores e da experiência de reformulação desenvolvida na Faculdade de Educação da UFG desde 1984, indicam ser este o caminho possível para a construção de um projeto que mais corresponde às atuais necessidades de formação de professores.

Segundo análises de Coelho (1998), as discussões e reformas de currículo em geral, não vão além dos embates por ajustes na relação de disciplinas: acréscimo, retirada e mudança na posição de cada uma na estruturação do currículo, modificação dos pré-requisitos e co-requisitos e aumento ou diminuição do número de horas-aula. Para ele deve-se evitar:

- a) o culto da quantidade e das novidades na esfera do ensino, da pesquisa e da administração acadêmica fazendo confusão entre quantidade e qualidade;

b) o mito de que a inclusão de determinadas disciplinas (Sociologia, Antropologia, Filosofia, por exemplo) faria com que o curso se tornasse crítico, que de acordo com sua visão,

A simples presença dessas e de outras disciplinas da mesma natureza garantiria a formação crítica, deixando os outros professores livres para continuarem suas aulas sem terem que se preocupar com o pensamento. Passando de uma área a outra, a crítica apareceria automaticamente, num passe de mágica, como se fosse monopólio de algumas esferas do conhecimento (COELHO, 1998, p. 9).

c) o reducionismo do saber a resultado obtido anteriormente, ou seja, informação retomada como verdade a ser repassada, socializada e consumida.

Dentro desta perspectiva, acreditamos que as concepções elaboradas por Oliveira, Dourado e Guimarães (2003), serviram de base na definição da política da UFG para a formação de professores da educação básica, por meio da Resolução CEPEC/UFG nº 631/2003 que estabelece os princípios norteadores para a formação de professores da educação básica na UFG, definindo o que se espera dos cursos da universidade que formam professores. O documento traz os princípios dessa política formativa, os objetivos a serem almejados, as cargas horárias mínimas que se espera de um curso de formação de professores, incluindo as de caráter obrigatório e "as áreas de conhecimento definidas como essenciais<sup>51</sup> para a formação pedagógica do professor" (Resolução CEPEC/UFG nº 631/2003, art. 4º), a saber: a) Psicologia da Educação; b) Políticas Educacionais no Brasil; c) Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação; d) Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Didática; e) Cultura, Currículo e Avaliação.

"As disciplinas consideradas essenciais para a formação pedagógica do professor graduado na UFG" (Resolução CEPEC/UFG nº 631/2003, art. 4º § 3º), dentro das citadas áreas de conhecimento, são as seguintes: a) Psicologia da Educação I (64h); b) Psicologia da Educação II (64h); c) Políticas Educacionais no Brasil (64h); d) Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação (64h). Esta Resolução entrou em vigor no ano de 2003, e conforme podemos observar, sua essência é semelhante às propostas apresentadas por

---

<sup>51</sup> Segundo a Resolução CEPEC/UFG nº 631/2003, art. 1º § 1º, "são princípios da política de formação de professores da Educação Básica: I - o desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - uma formação teórica consistente, que permita ao licenciando compreender, de forma crítica, a sociedade, a educação e a cultura; III - uma formação científica consistente em sua área de conhecimento; IV - o trabalho pedagógico como foco formativo; V - uma formação cultural ampla; VI - a pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social; VII - a docência como base de formação profissional; VIII - uma organização curricular que possibilite o contato do futuro professor com a realidade profissional desde o início da formação; IX - o compromisso social e político com a docência; X - o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; XI - a interdisciplinaridade; XII - uma formação contínua articulada com a formação inicial". Estes princípios são considerados essenciais para a formação pedagógica docente na UFG.

Oliveira, Dourado e Guimarães. Apesar da FE/UFG possuir um *capital intelectual* que possa oferecer essas disciplinas para outros institutos ou faculdades no âmbito da UFG, ela não tem a obrigação de fazê-lo. Eventualmente, se sua estrutura organizacional o permitir, ela pode oferecê-las.

A *nova* política educacional definida para a formação de professores da educação básica, além de ser influenciada pelo teor dos documentos legais a nível dos órgãos majoritários do sistema federal de ensino, e dos estudos teóricos dos docentes da FE/UFG, conforme citamos acima, pedagogicamente recebeu a contribuição da experiência do projeto do curso de pedagogia oferecido em forma de *convênio* entre FE/UFG e Secretaria Municipal de Educação da cidade de Goiânia, que passaremos a analisá-lo no próximo item.

## **5. O curso de Pedagogia oferecido aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiânia: O *convênio* entre a SME e FE/UFG**

Em 1999, a FE/UFG apresentou o Projeto de curso de Pedagogia (licenciatura plena) – com habilitação em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental especificamente para formação de professores da Rede Municipal de Educação (RME) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Goiânia, Goiás.

No projeto, observamos que o objetivo era formar em nível superior, os professores que atuavam em sala de aula no sistema público municipal de ensino de Goiânia e que ainda não haviam se qualificado em um curso de graduação. Visou ainda, capacitar, qualificar, ampliar posturas concepções pedagógicas tendo por base ser, ao mesmo tempo, curso de educação inicial e continuada por se tratar de profissionais que atuavam na profissão docente.

O projeto pioneiro na FE/UFG que, inicialmente era para ser desenvolvido no período de 1999 a 2002, acabou ocorrendo em duas fases: a) a de constituição do convênio que permitiu, inicialmente, a formação de 390 professores da RME/SME; b) a prorrogação em uma segunda fase (de 2003 a 2006), onde 182 professores foram qualificados. Este dado, segundo o Projeto Político Pedagógico da FE/UFG-2003, elevou a quase 100% o percentual de professores qualificados em nível superior da RME.

A concepção trabalhada no curso visou a:

[...] caracterização da educação como integradora de diferentes campos do conhecimento e de diferentes experiências que facilitem uma compreensão mais crítica e reflexiva da realidade; o que só é possível através de uma nova postura diante do conhecimento. O mundo em que vivemos é um mundo global, no qual

diferentes dimensões se relacionam<sup>52</sup>: as dimensões econômicas, culturais, políticas, ambientais e científicas são interdependentes e nenhum desses aspectos pode ser compreendido separado dos demais (FE/UFG, PPP, 2003, p. 2-3).

O projeto foi articulado com a proposta político-pedagógica intitulada de “*Escola para o século XXI*” instituída em 1998 pela SME. Nesta proposta inovadora na cidade de Goiânia, o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas foi estruturado em torno dos *Ciclos de Formação*. Os ciclos, como ficou conhecida no meio acadêmico, em sua proposta, tinha como objetivo criar condições para que os conhecimentos deixassem de:

Ser trabalhados de forma fragmentada, possibilitando as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem deles de forma reflexiva. Será assegurada a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, permitindo que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos. A organização dos ciclos permite uma organização dos grupos por idade, facilitando as trocas socializantes e a construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas (GOIÂNIA, SME, apud PPP/FE/UFG, 2003, p. 3, Anexo II).

Uma das conseqüências dessa mobilidade educativa proporcionada pelos ciclos, foi a realização do chamado *reagrupamento* pedagógico que ocorreu nas escolas do município de Goiânia. Ele era realizado em determinado dia da semana e os alunos eram divididos entre os professores da escola para realizarem atividades diferenciadas. A divisão não pressupunha categorizar os alunos entre os *bons* e os *maus*, mas reagrupá-los, independentemente do nível de aprendizagem ou idade, para desenvolver as atividades propostas por cada professor em seu respectivo turno. Estas atividades, geralmente eram para desenvolver, de forma lúdica, a capacidade de interagirem-se entre si, no respectivo turno, permitindo a integração dos alunos.

A FE/UFG, conhecendo esta realidade, adequou o currículo para estes profissionais de forma que houvesse integração entre os aspectos teóricos e práticos, oportunizando a integração destas experiências vividas no cotidiano da escola ao processo formativo.

As concepções fundamentais que nortearam o projeto são descritas no Projeto Político Pedagógico – PPP, do curso de Pedagogia da FE/UFG. Resumidamente, elas são as seguintes: a) articulação teoria e prática; b) aproveitamento da experiência profissional do aluno; c) educação infantil e ensino fundamental considerados sem rupturas; d) formação do cidadão autônomo, solidário e democrático; e) criação de processos mais coletivos do trabalho docente; f) formação do professor dentro do contexto organizacional de gestão; g) organização do trabalho pedagógico que permite intervir na escola; h) formação geral na

---

<sup>52</sup> Cf. SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 30.

estrutura educacional voltada para a escola; i) integração dos campos do conhecimento na formação básica do cidadão.

A justificativa para demonstrar a relevância deste projeto, e a importância da FE/UFG assumir esta tarefa, teve amparo legal na L.D.B. (Lei nº 9.394/1996) que estabelece em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade 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 (BRASIL, LDB, apud SAVIANI, 1997, p. 181).

No artigo 87, no parágrafo 4, reafirma que “até a Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço”<sup>53</sup>.

A realização do projeto, se deu em regime de parceria por meio de *convênio* firmado entre a SME e a FE/UFG que ofereceu o curso por duas vezes, não sendo mais realizado, porque pelos dados fornecidos ao corpo diretivo da FE/UFG, não há demanda disponível para realizá-lo. A estrutura curricular do curso de Pedagogia pelo *convênio* foi organizada com base nos seguintes componentes:

reflexão obre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; formação didático-pedagógica para a docência; trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar; núcleo livre/aprofundamento de estudos; estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; atividades acadêmico-científico-culturais (GOIÂNIA, SME, apud PPP/FE/UFG, 2003, p. 7, Anexo II).

Como o projeto envolvia a formação de profissionais que já atuavam na docência, eram previstas avaliações periódicas do que “já foi desenvolvido” (PPP/FE/UFG, 2003, p. 11) e, ao mesmo tempo, planejamento das atividades seguintes.

O processo seletivo para o ingresso, segundo o projeto do curso, seria responsabilidade da Comissão Especial do Concurso Vestibular da UFG (hoje, Centro de Seleção da UFG) e que abrangia exclusivamente docentes efetivos em “exercício e que, provavelmente, permanecerão na rede pública de ensino por muito tempo, tendo ou não feito este curso”. O projeto foi aprovado pelo Conselho Diretor da FE/UFG e encaminhado, posteriormente ao CEPEC/UFG que o aprovou em sessão plenária realizada no dia 08 de junho e 1999 através da Resolução nº 465. A matriz curricular do curso ficou assim organizada:

---

<sup>53</sup> A década da educação foi instituída pela L.D.B., lei nº 9.394/1996, a iniciar-se um ano a partir de sua publicação.

**1ºANO**

<b>Disciplinas e Atividades</b>	<b>Tipo</b>	<b>CHA</b>	<b>Departamento</b>	<b>Unid.</b>
Conhecimentos Específicos	1	340	DPEA	FE
Fundamentos da Educação	1	240	DFE	FE
Didática e Prática Docente	1	140	DPEOE	FE
Políticas Públicas: Gestão e Organização Escolar	1	100	DFE	FE
Novas Tecnologias	1	30	DPEOE	FE
Atividades Complementares	3	20	DPEOE	FE
<b>TOTAL</b>	-	870	-	-

**2ºANO**

<b>Disciplinas e Atividades</b>	<b>Tipo</b>	<b>CHA</b>	<b>Departamento</b>	<b>Unid.</b>
Conhecimentos Específicos	1	230	DPEA	FE
Fundamentos da Educação	1	200	DFE	FE
Didática e Prática Docente	1	170	DPEOE	FE
Políticas Públicas: Gestão e Organização Escolar	1	100	DFE	FE
Pesquisa Docente	1	60	DPEA	FE
Novas Tecnologias	1	30	DPEOE	FE
Atividades Complementares	3	20	DPEOE	FE
Educação de Jovens e Adultos	2	60	DPEOE	FE
Alfabetização	2	60	DPEA	FE
Educação Especial	2	60	DPEOE	FE
<b>TOTAL</b>	-	870	-	-

**3ºANO**

<b>Disciplinas e Atividades</b>	<b>Tipo</b>	<b>CHA</b>	<b>Departamento</b>	<b>Unid.</b>
Conhecimentos Específicos	1	160	DPEA	FE
Fundamentos da Educação	1	160	DFE	FE
Didática e Prática Docente	1	190	DPEOE	FE
Políticas Públicas: Gestão e Organização Escolar	1	100	DFE	FE
Pesquisa Docente	1	120	DPEA	FE
Atividades Complementares	3	20	DPEOE	FE
Educação de Jovens e Adultos	2	120	DPEOE	FE
Alfabetização	2	120	DPEA	FE
Educação Especial	2	120	DPEOE	FE
<b>TOTAL</b>	-	870	-	-

Ilustração 18- Matriz Curricular Do Curso de Pedagogia da FE/UFG (convênio FE/UFG/SME)<sup>54</sup>.

<sup>54</sup>Fonte: Resolução n.º 465/1999 – CEPEC/UFG.

Alguns conflitos estruturais foram gerados a partir da implantação desse projeto, entre os quais destacamos:

a) a carga horária a ser cumprida pelos cursos de licenciaturas no âmbito da UFG que, segundo a Resolução nº. 631 (que define a política da UFG para a formação de professores da educação básica), é de 2.800 horas (art. 2º). Porém, o curso de pedagogia oferecido pela FE/UFG para os professores da rede municipal de ensino a carga horária é de 2.610 horas (art. 3º), portanto, 190 horas abaixo daquela determinada pela universidade. Entretanto, acreditamos que a FE/UFG utilizou como parâmetro as discussões que ocorriam naquele momento no cenário nacional, promovidas pelo CNE/MEC, a respeito do número de horas mínimas para os cursos de graduação e que antecederam a aprovação do Parecer CNE nº 329/2004 em 11/11/2004 que previa uma carga horária de 2.400 horas para o curso de Pedagogia. Em uma análise preliminar, até aqui acreditamos não haver nenhum problema em que, um determinado projeto de formação de professores, possa ser gestado e implantado no âmbito da FE/UFG. Ela se propõe ser o *locus* privilegiado onde se promove a formação de educadores para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil. O problema surge quando observamos uma contradição legal em relação ao número de horas presente na legislação que vigorava na época, e que abriu uma lacuna não questionada que reduzia a oportunidade dos acadêmicos de aprofundarem mais nos aspectos teóricos e práticos de sua formação. Parece-nos que houve um certo imediatismo que não coaduna com as práticas pedagógicas defendidas pela FE/UFG em sua trajetória histórica. Da mesma forma parecia haver uma adequação dessa formação à realidade do mundo do trabalho, mesmo não sendo esse o objetivo anteriormente proposto.

b) Outro evidente conflito evidenciado refere-se ao cumprimento das atividades complementares. O artigo 3º da Resolução nº. 631, diz que: [...] Os cursos de licenciatura da UFG deverão destinar nos projetos o **mínimo** de 200 (duzentas) horas para atividades complementares" (grifo nosso); sendo assim, todo curso de licenciatura da UFG deverá cumprir a orientação contida neste artigo. Porém, o curso de pedagogia oferecido para a rede municipal de ensino contemplava apenas 60 horas (art. 3º). Entendemos que o objetivo das referidas atividades era proporcionar ao aluno de graduação, conhecimentos originados a partir da interação com outros saberes e experiências no campo da educação, da política, da arte e das manifestações culturais e científicas. Da mesma forma, entendemos que as atividades complementares devem ser buscadas independentemente de serem regulamentadas pela legislação, pois trata de um momento de enriquecimento que perpassa as atividades

acadêmicas. No entanto, quando inseridas no currículo, ela demonstra ao aluno a necessidade de estarem permanentemente em contato com o novo e com as mudanças contextuais que a profissão docente requer do profissional da educação. Além disso, a própria FE/UFG em diversos momentos durante o período letivo, oferece tais atividades em forma de congressos, encontros, simpósios, exposições, debates, etc. cabendo-lhe a responsabilidade de orientar seu corpo discente da importância de participarem de tais eventos. O argumento utilizado de que o professor da SME (do convênio) em exercício profissional já participava de diversas atividades complementares promovidas pela SME e por isso não havia necessidade de um maior número de horas complementares, fica posto em *suspeição* quando analisamos o contexto educacional de nossa região em relação a profissão docente, inclusive a clientela que estava participando do curso exatamente por que esses profissionais não tiveram tempo nem oportunidade de realizar um curso de graduação.

Mesmo envolvimento nesses conflitos, esse projeto de curso (SME/UFG, 1999) serviu de elemento subsidiador para a reformulação do curso *regular* de Pedagogia da FE/UFG que ocorreu em 2004. Este é um indicativo de que o currículo *regular* anterior, implantado em 1984, por meio da Resolução nº 207/1984, necessitava de alguns *ajustes* que foram promovidos por meio da experiência do curso oferecido para a SME, e que, posteriormente, foram *ressignificados e modificados* em 2004 no curso *regular* de Pedagogia da FE/UFG.

A ilustração abaixo compara alguns pontos conflitantes entre o currículo *regular* do curso de Pedagogia assumido em 1984 (Resolução nº 207), a política da UFG para formação de professores da educação básica (Resolução nº 631/2003) e o oferecido para a RME/SME:

<b>Currículo <i>regular</i></b> (Resolução nº 207/1984)	<b>Resolução nº 631/2003</b> (define a política da UFG para formação de professores da educação básica)	<b>Currículo do <i>convênio</i></b> (SME/UFG/Resolução nº 465/1999)
Art. 3º [...] compreenderá as matérias do currículo mínimo e as complementares tendo a duração mínima de 2.668 horas.	Art. 2º A carga horária mínima para os cursos de licenciatura plena na UFG será de 2.800 horas.	Art. 3º [...] cumprimento de 2.610 horas incluindo as atividades complementares <sup>1</sup>
Tempo de integralização (mínimo): quatro anos (matutino) e cinco anos (noturno).	Tempo de integralização de acordo com os projetos de cada curso respeitados o nº de horas mínimas.	Tempo de integralização (mínimo): três anos.
300 horas para atividades complementares	200 horas para atividades complementares	60 horas para atividades complementares
Turno: matutino e noturno.	De acordo com o projeto do curso.	Turno: matutino, vespertino e noturno, incluindo os meses de dezembro e janeiro.

<sup>1</sup> Na segunda edição do convênio FE/UFG/SME o nº de horas passou para 3.120 (PPP/FE/UFG, anexo II, 2003, p. 12).

Ilustração nº 19 - conflitos entre Resoluções - FE/UFG<sup>55</sup>.

Em nosso entendimento, os dados comparativos apontam, também para uma maior flexibilidade de horário do curso oferecido para o *convênio*. Desta forma, havia o oferecimento alternativo de horário para os professores que estavam se qualificando em serviço. Um dos aspectos que podemos considerar relevante nessa análise, refere-se à ampliação (destaque) no projeto do *convênio* do espaço dedicado à pesquisa, que segundo o art.3º § 3º da Resolução nº 465/1999 diz que

O discente apresentará Monografia, que será o relatório final da pesquisa desenvolvida durante o Curso, sob orientação do professor de Pesquisa Docente. Essa pesquisa estará voltada especialmente para a produção do conhecimento referente à escola e à prática docente no Ensino Fundamental e educação Infantil (BRASIL, UFG/CEPEC, 1999, p. 2).

Desta forma, considerando a comparação exposta acima, observa-se que as mudanças ocorridas por meio da experiência do *currículo do convênio*, dirigiram-se para:

- a) a flexibilização do horário; (inclusive meses de dezembro e janeiro)
- b) racionalização do trabalho pedagógico (carga horária);
- c) uma integralização curricular menor (três anos).

Estas modificações estruturais nos leva a concluir que a experiência do projeto oferecido para a RME, parece ter sido considerada positiva pela direção da FE/UFG, tanto que o projeto foi novamente reeditado em 2003. Da mesma forma, acreditamos que ele serviu de parâmetro, para a reestruturação curso *regular* de Pedagogia da FE/UFG em 2004.

O presente projeto visa reformular o currículo do curso de Pedagogia implantado em 1984, na FE, em 1985, no CAJ e, em 1988, no CAC e o do curso de Pedagogia para formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, objeto de dois convênios entre a UFG/FE e a Prefeitura de Goiânia/SME (1999 e 2003). A partir do processo de avaliação dos currículos (FE/Campi e Prefeitura) em vigor, da reflexão sobre a trajetória percorrida e do que, sobretudo nas duas últimas décadas, foi construído pela Faculdade e pelos Campi Avançados, na graduação e na pós-graduação, esse projeto opta por formar o pedagogo docente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e estabelece uma estrutura comum (base constitutiva) para os cursos de Pedagogia da UFG, nas diversas modalidades de oferta que, porventura, venham a ser implementadas: regular, modular, presencial, semipresencial ou outras. Portanto, o curso regular de Pedagogia, o curso de Pedagogia desenvolvido em convênio com a Prefeitura de Goiânia (Anexo II), os cursos especiais e outras modalidades de formação assumem como eixo a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e terão por base a atual proposta (BRASIL, FE/UFG/PPP, p. 13, grifo nosso).

<sup>55</sup> Fontes: Resolução CCEP/UFG nº 207/1984 e PPP/FE/UFG/2003.

Sobre os reflexos dessa experiência, os embates a cerca de um novo projeto de curso e a exigência da adequação às normas legais e regimentais referentes ao curso de Pedagogia da FE/UFG, que culminaram na reestruturação ocorrida em 2004, discutiremos no próximo item.

## **6. O curso “regular” de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG implantado a partir de 2004**

A instituição de uma política de formação dos profissionais da educação no interior da faculdade de educação e seus desdobramentos no interior da Universidade requer, em *primeiro* lugar, a abertura de um espaço para discussão sobre a natureza da chamada crise que marca a universidade pública no país e, em *segundo* lugar, refletir sobre o sentido da *pedagogia* no curso de Pedagogia na aludida instância. Com base nesses aspectos, pode-se melhor entender os contornos da política de formação adotada para uma nova reformulação curricular assumida a partir de 2004.

As mudanças que começaram a acontecer na FE/UFG, conforme explicitado no item anterior, se configuraram, de certo modo, numa expressão das mudanças ocorridas nas diferentes instâncias da sociedade, seja combatendo os princípios que levariam a universidade ao distanciamento de sua atividade fim ou a necessidade de atualização frente às mudanças ocorridas na sociedade contemporânea conforme vimos no *capítulo anterior*.

Em meio aos processos de globalização econômica, à política neoliberal que advoga um Estado mínimo que amplia o espaço do privado em detrimento do público, dentre outras tantas questões; aos avanços tecnológicos e científicos que, ao lado de suas positivities, vêm subordinando às práticas sociais, com base num modelo econômico de acumulação flexível que, ao se pautar pelo princípio estruturante do mercado, no contexto do capitalismo global, tem supervalorizado os valores da competitividade, eficiência, produtividade, controle e individualidade (FRIGOTTO, 1998), a FE/UFG continuou firme no princípio de que a formação acadêmica deve estar desvinculada da formação para o mercado de trabalho. O curso oferecido aos professores da RME/SME oferecido pela FE/UFG em forma de *convênio*, significou um resgate histórico (pela falta de oportunidade que aqueles profissionais tiveram em “cursar uma universidade”) dos profissionais da educação que já atuavam em sala de aula, além de se constituir em modelo para a modificação que estava sendo proposta por força da legislação vigente.

Analisaremos no próximo sub-item os debates que antecederam a reestruturação do curso de Pedagogia da FE/UFG em 2004.

## 6.1 Os debates acerca da mudança

Desde o ano de 1998, estavam ocorrendo algumas discussões sobre uma possível reformulação do curso de Pedagogia da FE/UFG. Elas estavam sendo impulsionadas pela legislação que tratava especificamente da formulação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, além das sugestões do Fórum das Licenciaturas que estava ocorrendo no âmbito da UFG que discutia as modificações que a universidade deveria fazer em sua estrutura organizacional em relação aos cursos de graduação por ela oferecidos.

Aquele momento de reflexão e de reforma curricular, na realidade, fez parte de um processo mais abrangente de mudança pelo qual todos os cursos de graduação da UFG deveriam realizar, como por exemplo, a adoção do regime semestral.

Especificamente no caso do curso de Pedagogia, a FE/UFG organizou uma série de discussões a fim de que pudesse direcionar essas mudanças que acabaram por ser exigidas pela legislação. Dessas reuniões surgiu uma *exposição de motivos, versão preliminar* (mimeo, 2003). Nela existe uma série de justificativas demonstrando a relevância das modificações que o curso de pedagogia deveria passar. Como era de se esperar os embates afloraram, porém não com a intensidade esperada como observada em outros momentos na FE/UFG, mas foram suficientes para evidenciar a existência dos conflitos e tensões em relação ao projeto de curso de formação de pedagogos existente na faculdade.

Em 20 de setembro de 2002, o CONSUNI/UFG, por meio da Resolução nº 06/2002 aprova a instituição do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG da UFG, influenciada pelo do MEC por meio do Decreto nº 3.276/199 e Resoluções nºs 1/1999 e 02/2002 ambas do CNE/CP.

O anexo apensado ao RGCG, trouxe as disposições legais pelas quais todos os cursos de graduação da UFG deveriam *observar*. Por esta razão, a Faculdade de Educação, como parte integrante da UFG, deveria se *adequar* às normas *doravante* estabelecidas.

Dentre os vários artigos que completam o teor do referido documento, um chama a atenção porque se refere à adoção das atividades acadêmicas organizadas em *semestres letivos* (art. 3º), o que ocorreu em toda a UFG a partir de 2004. A universidade passou a conviver com duas realidades: *regime anual*, que estava em processo de extinção, e o *regime semestral* que estava sendo implantado. No *primeiro e segundo capítulos*, abordamos as lutas dos professores e estudantes do ensino superior no período pós-1964. O combate ao regime semestral, apesar de não fazer parte das análises que empreendemos neste trabalho, era uma das *bandeiras* levantadas pelos estudantes na época por entender que ele desagregava a

participação dos acadêmicos nas *lutas estudantis*, além de fragmentar o desenvolvimento dos cursos em diversos institutos.

Segundo Coêlho (1994), antes da *reforma universitária* de 1968, o curso superior era visto como profissionalizante e se dava no interior de uma unidade fundamental, faculdade ou escola específica, num regime seriado anual. Para ele,

A realidade do movimento estudantil e da turma – espaço fundamental de “convivência” entre os alunos e de referência ao longo do curso – selava a unidade de formação e de certo modo contribuía para o desenvolvimento da cidadania [...] hoje o sistema de créditos e o regime de matrícula por disciplina acabaram com a “turma” no ensino superior. O curso não é mais uma unidade de formação, não está contido numa faculdade nem garante a esta a sua identidade. O movimento estudantil perdeu parte de sua vitalidade. Os currículos se fragmentaram e a formação se tecnicizou, atrelando-se ao mercado de trabalho e confundindo-se às vezes com simples treinamento. O ensino perdeu seu espaço privilegiado na universidade (COÊLHO, 1994a, p. 7).

A adoção do regime semestral já era combatida por grande parte dos docentes e alunos da UFG desde o período que antecedeu a Reforma Universitária de 1968. Na busca que realizamos em nossa pesquisa, não encontramos a *essência* do motivo de não haver *grande* resistência por parte da comunidade acadêmica, docentes e discentes, nas discussões sobre o retorno da semestralidade nas discussões que antecederam a mudança do regime em 2004. Ninguém questionou a possível desarticulação estudantil que esta medida poderia provocar. Uma das hipóteses levantadas neste trabalho, a fim de compreendermos o motivo da ausência de algum foco de resistência, se dá pelo fato de que o movimento estudantil encontra-se muito fragmentado e desarticulado e, portanto não *valeria a pena* lutar contra o retorno da semestralidade. Não queremos afirmar que não houve embates, porém não como vista anteriormente na história recente da FE/UFG.

Em relação a participação discente, na reestruturação do curso de Pedagogia, foi tímida em comparação aos outros movimentos reformistas analisados anteriormente. As reuniões convocadas para a discussão das novas mudanças, que seriam então adotadas em 2004 na FE/UFG, inclusive a modificação do regime seriado anual para o semestral, ocorreram, em sua maior extensão, às quartas-feiras, à tarde, (mais precisamente às 14 horas, conforme constam em Ata) nas reuniões do Conselho Diretor da FE/UFG, que inclusive, para garantir a maior participação dos docentes, não havia previsto aulas para os professores da FE/UFG às quartas-feiras no período entre 13 e 18 horas, justamente para garantir a presença de todos nas referidas reuniões. A discussão levada neste ambiente, acabou por conduzir o debate primordialmente ao âmbito docente, cujas decisões não tiveram a participação dos acadêmicos do curso de pedagogia, exatamente porque acreditamos que não houve a

preocupação de criar condições para garantir a participação dos estudantes nas discussões sobre a reforma curricular do curso de Pedagogia.

Exemplo disso, foram os horários em que as discussões ocorreram, às quartas-feiras à tarde, horário em que não havia aulas e, portanto, pouca presença de alunos na Faculdade de Educação.

Aliados a isto, muitos acadêmicos também não se integraram por vários motivos, seja pessoal ou por motivo de trabalho.

Em algumas reuniões que antecederam a aprovação do projeto que modificava o curso de Pedagogia, conforme consta em Atas, a questão do *consenso* veio à tona no calor das discussões, por isso cabe neste momento, discutir o sentido que damos ao termo para identificarmos se os pressupostos que levaram a aprovação das referidas mudanças no curso de Pedagogia, realmente foram construídos em torno de um *consenso*, já que em algumas Atas, constam os registros do termo referindo-se a aprovação das mudanças na estrutura curricular do curso.

O *consenso* pressupõe levar em consideração as preocupações de todos os envolvidos no processo de discussão visando resolvê-los ou clareá-los antes que a decisão seja tomada. O mais importante, nesse processo é incentivar um ambiente em que todos são respeitados e todas as contribuições são avaliadas. O *consenso formal*, pode ser compreendido como um processo de decisão mais democrático, pois os grupos que desejam envolver sempre mais voluntários na participação têm a necessidade de utilizar um processo inclusivo. A fim de atrair e envolver cada vez mais pessoas é importante que o processo de discussão incentive a participação de todos, permita o acesso igual ao poder, desenvolva a cooperação e crie um sentido da responsabilidade individual para as ações do grupo, o que não foi visto em relação aos discentes. O objetivo do consenso não é a seleção de diversas opções, mas o desenvolvimento de uma decisão que seja a melhor para o grupo como um todo. É em síntese evolução, não competição nem atrito.

O *consenso* pode ser obtido, de uma forma genérica, quando ambas as partes cederem, concordarem e discordarem, obtendo um resultado final diferente do ponto de partida, com benefícios e perdas comuns a ambas as partes ou até mesmo com a construção de uma nova solução, que incorpore a soma de ambas as posições. As partes buscam os objetivos em comum das propostas, dialogam para defini-los, negociam, tentando manter os melhores pontos e desfazendo-se do que consideram menos importante. Por meio das palavras, as partes descobrem se há consenso ou não. É, de certa forma, um método de tomada de decisões no qual a opinião de todos é escutada e a solução final é originada a partir da concordância entre

ambas as partes. É possível que algum conflito de interesses impossibilite a construção de um consenso. Nestes casos, a resolução pode ser feita por meio de uma votação.

No caso da reestrutura do curso de Pedagogia, mesmo com inexpressiva participação discente, houve certo acirramento das discussões entre os docentes, e o projeto aprovado, não se constituiu de um *consenso*, no termo assertivo que utilizamos aqui, mas de uma votação. Assim, pela votação, que é uma maneira de se obter a aprovação de determinado projeto pela maioria e fazer com que a decisão seja aceita conforme regras predeterminadas de comum acordo, mesmo que a parte perdedora não concordasse com o resultado após o fim da votação, é que as mudanças estruturais no curso de pedagogia da FE/UFG foram aprovadas, conforme observamos no registro da Ata de reunião ordinária do Conselho Diretor da FE/UFG realizada no dia 25 de junho de 2003 às quinze horas no mini-auditório:

[...] A seguir, passou-se à discussão final sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, mais especificamente o projeto dos estágios supervisionados na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram feitas várias sugestões de modificações no texto apresentado, tendo sido aprovadas aquelas que atendiam à especificidade do estágio supervisionado [...] o presidente externa então seu entendimento de que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia está aprovado em sua essência, e solicita ao plenário sua aprovação, o que aconteceu por maioria. (BRASIL, FE/UFG, Ata do Conselho Diretor, 2003, p. 1-2).

Nesta aprovação, um fato que merece nossa atenção é o quantitativo de docentes que constam na lista de presentes da reunião, à qual foi aprovada a reestruturação do curso de Pedagogia a partir de 2004: 27 docentes. De acordo com PPP/FE/UFG, naquele ano estavam atuando 60 docentes como professores efetivos e 16 como professores substitutos. Diante destes dados, numa reunião cuja pauta constava à aprovação de uma modificação tão importante no curso de Pedagogia, o número de presentes pode ser considerado  *muito* abaixo da expectativa da relevância do teor da votação. Não houve sequer a presença de um discente na reunião, nenhuma manifestação externa, nenhum movimento estudantil, tudo se resumiu a 25 votantes que aprovaram a modificação “por maioria” *sem haver ao menos um registro em Ata da contagem de votos*. A falta desse registro, ao que nos parece, leva-nos a crer que mesmo com pouca presença de professores, ausência de alunos e servidores, a diferença dos que votaram a favor da aprovação e as que votaram contra foi muito pequena. Por que foi omitido esse dado na Ata? Foi uma estratégia para não evidenciar um certo equilíbrio de forças políticas? Na própria reunião, a professora Maria Margarida Machado havia solicitado a presença dos professores da FE/UFG no seminário que seria promovido pela PROGRAD, *(Re)significando a Licenciatura na UFG: construção da política de formação de professores*, "dada a importância das discussões e a relação direta com o trabalho desta faculdade"

(BRASIL, FE/UFG, Ata do Conselho Diretor, 2003, p. 1). Esse dado é importante porque parece que havia uma demonstração clara da falta de participação dos docentes da FE/UFG em eventos de grande relevância. É o que alguns professores relataram na reunião:

A professora Ely lembrou que, em 1989, a Universidade realizou um seminário sobre a licenciatura, nas discussões do qual não houve participação direta dos professores da FE e as mudanças aprovadas não foram muito positivas para a área da Educação [...] A propósito, foi solicitado aos participantes e representantes da FE em eventos a socialização das informações com o restante dos colegas. O professor Luiz Fernandes Dourado lembra que o esvaziamento na participação de eventos, mesmo na FE, tem sido uma realidade nos últimos tempos. Vejam-se, por exemplo, os eventos realizados pelo NEDESC nos quais a participação de docentes da FE é pouco expressiva (BRASIL, FE/UFG, Ata do Conselho Diretor, 2003, p. 1).

Dessa forma, a mudança da estrutura do curso de Pedagogia da FE/UFG, nos direciona, sem podermos afirmar conclusivamente, ao pensamento de que a ela se deu:

- a) com pouca representatividade de docentes e discentes;
- b) sem unanimidade da decisão;
- c) com certa imposição da “cúpula da universidade” por meio da edição do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação, que não sofreu *grande* resistência por parte dos professores e alunos em relação a elaboração do documento;

A forma como se deram as discussões na FE/UFG, podem servir de indicadores da importância dada ao delineamento das concepções e da política de formação de Pedagogos na FE/UFG, que no caso específico da reformulação de 2004, fugiu completamente da postura histórica e política adotada pela faculdade.

Segundo Bourdieu,

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas (BOURDIEU, 1983, p. 126).

Mesmo sem haver a efervescência notada em outros momentos da história da FE/UFG, como os que aconteceram na década de 1980 por exemplo, e considerando os dispositivos legais da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), foram elaborados os princípios norteadores que resultaram nas mudanças curriculares do *novo* projeto de curso “regular” de Pedagogia em 2004.

## 6.2 A organização do novo curso de Pedagogia da FE/UFG

Considerando como opção irrevogável a formação do pedagogo como docente (posição da ANFOPE, ANPED, FE/UFG), capaz de compreender as complexas relações entre educação e sociedade, as mudanças ocorridas no campo educacional indicavam problemas na forma como a organização curricular estava estruturada. Eles foram assim listados:

- Melhor articulação entre teoria e prática ao longo do curso;
- Maior aproximação entre as propostas ou atividades de estágio e os projetos vinculados aos sistemas de ensino, à educação básica e aos projetos dos movimentos sociais;
- Ampliar o vínculo entre ensino e pesquisa, assumindo a pesquisa como princípio formativo;
- Maior articulação entre graduação e pós-graduação;
- Promover a ampliação do trabalho interdisciplinar;
- Possibilitar a formação de um docente capaz de assumir a gestão e organização do trabalho na escola e em outros espaços educativos;
- Permitir um tratamento mais equitativo entre as áreas de formação e demais componentes curriculares (UFG/FE, Exposição de Motivos, versão preliminar, 2003, p.1, mimeo)

No dia 16 de dezembro de 2003, foi aprovada a Resolução nº 638 do CEPEC/UFG, fixando o novo currículo pleno do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004. O curso de Pedagogia que era regido pela legislação específica dos órgãos majoritários do sistema federal de educação superior, em 2003, passou a ser regido *também* pelo seu Projeto Político Pedagógico aprovado no Conselho Diretor da FE/UFG.

Os elementos teóricos-conceituais do projeto apresentam a história de luta por que passou a FE/UFG nas últimas duas décadas. A defesa da escola pública e democrática, criadora de direitos, continuou a ser prioridade na formação do pedagogo. Também a docência, que não pode ser confundida com regência, foi defendida como base da formação do Pedagogo defendendo aí a dignidade e autonomia do trabalho docente rompendo definitivamente com a visão tecnicista anterior (FE/UFG/PPP, 2003, p. 8).

A estrutura da organização curricular ficou assim estruturada:

Nº	DISCIPLINA	UNID. RESP.	PRÉ-REQUISITO	C H S		CHTS	NÚCLEO	NATUREZA
				TE	PR			
01	Alfabetização e Letramento	FE		72		72	NC	Obrigatória
02	Arte e Educação I	FE		72		72	NC	Obrigatória
03	Arte e Educação II	FE		72		72	NC	Obrigatória

04	Filosofia da Educação I	FE		72		72	NC	Obrigatória
05	Filosofia da Educação II	FE		72		72	NC	Obrigatória
07	Fundamentos e Met. De Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	FE		72		72	NC	Obrigatória
08	Fundamentos e Met. De Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	FE		72		72	NC	Obrigatória
09	Fundamentos e Met. De Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	FE		72		72	NC	Obrigatória
10	Fundamentos e Met. De Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	FE		72		72	NC	Obrigatória
11	Fundamentos e Met. Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	FE		72		72	NC	Obrigatória
12	Fundamentos e Metodologia de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	FE		72		72	NC	Obrigatória
13	Fundamentos e Metodologia de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	FE		72		72	NC	Obrigatória
14	História da Educação I	FE		72		72	NC	Obrigatória
15	História da Educação II	FE		72		72	NC	Obrigatória
16	Políticas Educacionais e Educação Básica	FE		72		72	NC	Obrigatória
17	Psicologia da Educação I	FE		72		72	NC	Obrigatória
18	Psicologia da Educação II	FE		72		72	NC	Obrigatória
19	Sociedade, Cultura e Infância	FE		72		72	NC	Obrigatória
20	Sociologia da Educação I	FE		72		72	NC	Obrigatória
21	Sociologia da Educação II	FE		72		72	NC	Obrigatória
22	Cultura, Currículo e Avaliação	FE		72		72	NE	Obrigatória
23	Didática e Formação de Professores	FE		72		72	NE	Obrigatória
24	Educação, Comunicação e Mídias	FE		72		72	NE	Obrigatória
25	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	FE		100		100	NE	Obrigatória

26	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	FE	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	100		100	NE	Obrigatória
27	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	FE	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	100		100	NE	Obrigatória
28	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV	FE	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	100		100	NE	Obrigatória
29	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	FE		72		72	NE	Obrigatória
30	Trabalho de Conclusão de Curso I	FE		72		72	NE	Obrigatória
31	Trabalho de Conclusão de Curso II	FE	Trabalho de Conclusão de Curso I	72		72	NE	Obrigatória

Ilustração 20 - Matriz Curricular Do Curso de Pedagogia da FE/UFG (2004)<sup>56</sup>.

<b>LEGENDA</b>
<b>NC:</b> Núcleo Comum
<b>NE:</b> Núcleo Específico
<b>CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS</b>
<b>CHTS:</b> Carga Horária Total Semanal
<b>TE:</b> Teoria
<b>PR:</b> Prática
<b>NATUREZA DAS DISCIPLINAS</b>
<b>OBR:</b> Obrigatória
<b>OPT:</b> Optativa

A duração do curso de pedagogia, passou a ser de 3.120 (três mil, cento e vinte) horas, a serem integralizadas no tempo mínimo de três anos e no tempo máximo de sete anos em regime semestral. De acordo com o artigo 8º da Resolução nº 698/2004, que reestruturou o

<sup>56</sup> Fonte: Resolução n.º 638/2003 – CEPEC/UFG.

curso de Pedagogia da FE/UFG, os alunos obrigatoriamente necessitam cumprir, para graduar-se:

- I. 1.512 h de disciplinas do núcleo comum;
- II. 832 h de disciplinas do núcleo específico;
- III. 576 h de núcleo livre;
- IV. 200 h de atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais (Anexo, Resolução n.º 638/2003 – CEPEC/UFG).

O significado dos termos: núcleo comum (NC), núcleo específico (NE) e núcleo livre (NL), e como são os seus respectivos direcionamentos, já haviam sido definidos no Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG:

**Art. 5º** - O currículo deverá ser a expressão do projeto pedagógico de cada curso, abrangendo o conjunto de conteúdos comuns, específicos e eletivos, experiências, estágios e situações de ensino-aprendizagem relacionadas à formação do aluno e que serão cadastrados no sistema de administração acadêmica (SAA) sob o título geral de disciplinas ou de atividades complementares.

**§ 1º - Núcleo comum (NC) é o conjunto de conteúdos comuns para a formação do respectivo profissional.**

- I. O NC será ministrado em disciplinas obrigatórias, cujo elenco será definido na resolução que fixa o currículo de cada curso.
- II. A carga horária total do NC deverá ocupar um máximo de 70% da carga horária total de disciplinas, necessária para a integralização curricular do curso.
- III. Poderão fazer parte do NC do curso disciplinas nas quais a inscrição seja compulsória.
- IV. Disciplinas de inscrição compulsória são aquelas para as quais está pré-determinado na estrutura curricular do curso, com base em pré-requisitos, o momento em que deverão ser cursadas.
- V. Até 100% da carga horária reservada ao NC poderão ser dedicados à disciplinas de inscrição compulsória.

**§ 2º - Núcleo específico (NE) é o conjunto de conteúdos que darão especificidade à formação do profissional.**

- I. O NE será ministrado em disciplinas cujo elenco será definido na resolução que fixa o currículo de cada curso.
- II. Disciplinas do NE poderão ser definidas como obrigatórias.
- III. Dentre as disciplinas optativas, os alunos, para completar a carga horária do NE, poderão cursar as que julgarem mais adequadas à sua formação específica, respeitados os pré-requisitos necessários.
- IV. A carga horária total do NE deverá ocupar um mínimo de 20% da carga horária total de disciplinas, necessária para a integralização curricular.

**§ 3º** - O somatório da carga horária do NC e do NE totalizará um mínimo de 80% da carga horária de disciplinas, necessária para a integralização curricular.

**§ 4º - Núcleo livre (NL) é o conjunto de conteúdos que objetiva garantir liberdade ao aluno para ampliar sua formação.** Deverá ser composto por disciplinas eletivas por ele escolhidas dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da universidade, respeitados os pré-requisitos.

- I. A carga horária total do NL deverá ocupar um mínimo de 10% do total da carga horária de disciplinas, necessária para a integralização curricular (UFG/RGCG, anexo, 2002, p. 2; grifo nosso).

Esta organização curricular, ao que nos parece, propõe formar professores que compreendem as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva. Por isso, ela está organizada por eixos epistemológicos que se estruturam em torno de uma prática sócio-cultural inseparável das “humanidades, sobretudo da filosofia, das artes, das letras e das ciências sociais” (FE/UFG/PPP, 2003, p. 14). Dessa forma, acredita-se que se busca a “formação crítica, rigorosa e radical, o aprendizado do trabalho com os conceitos e as articulações da teoria e da prática, indispensáveis à verdadeira autonomia” (FE/UFG/PPP, 2003, p. 14).

Nessa organização curricular, o núcleo livre seguiu orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 28/2001, que prevê disciplinas e atividades eletivas como base da prática a ser desenvolvida pelos acadêmicos. Segundo o PPP/FE/UFG, o núcleo livre não é oferecido no primeiro semestre, sendo distribuído em cada semestre letivo permitindo os acadêmicos do curso de Pedagogia, e de outros cursos da UFG<sup>57</sup>, participar de disciplinas, atividades de núcleos de pesquisa que possibilitem o aprofundamento da compreensão da relação teoria e prática. “Desse modo, o núcleo livre constitui-se em momento de flexibilização curricular e também de prática como componente curricular, perfazendo um total de 576 horas (19,7% da carga horária total do curso)” (PPP/FE/UFG, 2003, p. 23). Em 2006, por exemplo, segundo dados fornecidos pela secretaria da FE/UFG, foram ofertadas 31 disciplinas do núcleo livre, sendo duas com 23 vagas e 29 com 35 vagas cada uma, perfazendo um total de 1.061 vagas oferecidas em disciplinas do núcleo livre na FE/UFG.

A reforma curricular, segundo o PPP/FE/UFG/2003, buscou assegurar a concretização de alguns princípios direcionadores da formação do pedagogo:

- 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 dos licenciados na esfera da compreensão/reprodução do saber;
  - g. a autonomia dos trabalhos docente e discente;
  - h. a interdisciplinaridade na organização curricular.
- (UFG/FE/PPP, 2003, p. 15).

---

<sup>57</sup> Conforme o Regulamento Geral de Cursos de Graduação da UFG, essa oferta corresponderá, no mínimo, a 5% do total de vagas oferecidas em cada semestre letivo do curso.

Dentro desta organização, notamos que a reestruturação do curso de pedagogia trouxe em sua matriz curricular algumas alterações importantes.

A disciplina *educação, comunicação e mídias*, por exemplo, segundo consta em sua ementa, tem como objetivo introduzir o conhecimento sobre as inovações tecnológicas que podem ser utilizadas nos processos educacionais de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

Pressupomos que esta disciplina não tem um caráter estritamente tecnicista, instrumental – como se fosse um conjunto de técnicas para manipular instrumentos, capaz de levar o egresso à reprodução de métodos e técnicas educacionais como se a educação se resumisse a procedimentos reprodutivistas (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Da mesma forma, a disciplina *gestão e organização do trabalho pedagógico* ultrapassou a idéia de que a organização do trabalho pedagógico se realiza apenas pela técnica de organização administrativa burocrática. A escola como uma instituição social democrática, exige do pedagogo o entendimento dos processos históricos de organização, gestão e trabalho administrativo que servirão de suporte para cargos diretivos em uma instituição escolar. A ementa dessa disciplina explicita que deve ser articulado o seguinte conteúdo:

O trabalho na sociedade capitalista: história, modos de produção, relações de produção. A escola no capitalismo: organização, gestão dos processos educativos, o trabalho docente. A gestão escolar democrática nas políticas educacionais: concepções de gestão e organização da escola. A escola como cultura organizacional: o projeto político-pedagógico coletivo e o trabalho do professor (UFG, Resolução nº 638 – CEPEC/UFG, anexo II).

As disciplinas analisadas acima, refletem o caráter de aproximação do aluno com a realidade do trabalho vivida na escola. Outras que compõe a estrutura curricular, inclusive as do *núcleo livre*, que a cada semestre letivo pode variar em atividades de enriquecimento e aprofundamento, também aproximam o pedagogo da realidade da sala de aula, inclusive podendo ser oferecida em forma de prática docente. Apesar de ser importante que o aluno possua uma variedade de disciplinas do núcleo livre a fim de escolher aquela que melhor subsidie sua formação, é preciso deixar claro que a inclusão de uma ou outra disciplina em seu histórico escolar não garantirá a nenhum pedagogo que ele desempenhará bem determinadas funções no mundo do trabalho. O núcleo de formação livre, de escolha exclusiva do estudante, além de propiciar certo grau de autonomia em seu processo de formação, deve ser entendido como forma de enriquecimento cultural e científico permitindo que ele faça escolhas com base em interesses individuais, permitindo ao aluno obter créditos

em quaisquer atividades acadêmicas curriculares da própria universidade ou de instituições a ela conveniadas (nacionais e internacionais).

A fim de compor as atividades de pesquisa, a nova reestruturação do curso de Pedagogia trouxe a *novidade* do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC incluído como uma disciplina da matriz curricular. Esta disciplina oferecida por meio de TCC I e TCC II, prevê ao final do curso que se apresente um texto monográfico de alguma pesquisa realizada pelo aluno.

Entretanto, conforme histórico dos projetos de pesquisa fornecidos pela secretaria da FE/UFG, as pesquisas que envolvem a participação de alguns alunos da graduação na FE/UFG já eram desenvolvidas por meio dos diversos núcleos e grupos de pesquisas que foram criados no âmbito da faculdade de educação e da UFG, em programas de pós-graduação ou de iniciação científica promovida pelo MEC. Porém, não havia nenhuma disciplina direcionada à pesquisa como o TCC. A idéia de que os cursos e programas de formação docente possam utilizar uma metodologia investigativa, apóia-se na perspectiva ao mesmo tempo pedagógica e epistemológica (ANDRÉ, 1994, p. 292). A universidade pública possui como princípio estruturante a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, representando seu pilar fundamental no fazer acadêmico. O curso de pedagogia estruturado fora desse pilar, perde muito de sua função social e de seu caráter investigativo, além de perder a oportunidade de fomentar o desenvolvimento reflexivo e crítico da realidade, aspectos não apreensíveis apenas nas atividades de ensino. Ainda em relação a pesquisa, parece-nos que houve o evidenciamento de um certo questionamento sobre a ausência de atividades de pesquisa na graduação da FE/UFG após a mudança de 1984 que era considerada progressista. A reestruturação de 2004 avançou nesta questão preenchendo a lacuna deixada anteriormente.

A reestruturação do curso de Pedagogia da FE/UFG, no período analisado neste capítulo, se constituiu num esforço coletivo para garantir a qualidade do ensino na graduação. A finalidade, como bem observamos, foi a de propiciar uma formação capaz de conduzir os pedagogos a adotar um posicionamento crítico e uma postura ética frente à realidade a qual estão inseridos. Nesta busca, no anseio de superação, às vezes o contraditório se evidencia em forma de conflitos que são inerentes ao processo acadêmico. Por um lado, existem aqueles que acreditam que no currículo deve conter disciplinas que auxiliem o egresso em sua profissão, de outro aqueles que consideram esta inclusão uma postura reducionista, conteudista da formação. Dessa forma Torres acredita que:

Frente a essa formação fixada em uma visão academicista das exigências de aprendizagem dos professores, sem conexões com seu ofício e suas necessidades reais, emergem agora tendências que passam para o outro lado, com enfoques estritos, eminentemente orientados para a prática e as necessidades imediatas. Se antes foi um erro concentrar-se nos conteúdos, agora muitos buscam abreviá-los e insistir apenas no lado pedagógico, com uma visão por vezes limitada a métodos e técnicas (TORRES, 1998, p. 180).

## 7. O curso de Pedagogia da FE/UFG: um balanço histórico - 1984 a 2004

Ao realizar um balanço histórico do curso de Pedagogia da FE/UFG no período compreendido entre 1984 e 2004, partimos da constatação de que as modificações se fizeram por meio de embates que expressavam a conquista de posições dominantes e transitórias num determinado período de tempo.

Em 1984 o contexto histórico era marcado ainda pelo início da redemocratização do País após um longo período de ditadura promovida pelo *regime militar* (GERMANO, 1994). O movimento político, proporcionado pelos partidos de *direita*, buscavam formar alianças com outros partidos para se manterem firmes no poder. A reestruturação do curso de Pedagogia da FE/UFG por meio da Resolução nº 207/1984, em meio àquela conjuntura, significou, em relação ao tipo de formação oferecida anteriormente, um avanço inovador e revolucionário por inverter a lógica que estava assentada no modelo tecnicista. Desde aquele período, muitas transformações ocorreram no contexto político, educacional e tecnológico em nossa sociedade brasileira levando a FE/UFG a refletir novamente sobre a necessidade de alterar seu processo formativo de pedagogos, culminando em nova modificação que aconteceu por meio da Resolução nº 638/2003 e implantada a partir de 2004. A ilustração abaixo compara alguns pontos estruturais que contam um pouco dessa trajetória e, ao mesmo tempo, busca elementos que possam evidenciar os avanços e possíveis retrocessos do novo currículo em relação ao anterior.

<b>CURSO DE PEDAGOGIA (MUDANÇA DE 1984)</b>	<b>CURSO DE PEDAGOGIA (MUDANÇA DE 2004)</b>
Carga Horária: 2.548 horas	Carga Horária: 3.120 horas
Período mínimo para integralização: 4 anos	Período mínimo para integralização: 3 anos
Regime do curso: seriado anual	Regime de curso : seriado semestral
Média mínima para aprovação sem 2ª época: 7,0. Em 2ª época: 5,0	Média mínima para aprovação: 5,0 sem direito a 2ª época

Nº de disciplinas: mínimo de 19 a serem cursadas	Nº de disciplinas: mínimo de 31 mais as do núcleo livre
Sem trabalho de conclusão de curso	Com trabalho de conclusão de curso: 144 horas
Sem habilitações	Sem habilitações
Atividades complementares: 180 horas	Atividades complementares: 200 horas
Estágio: 320 na escola de Ensino Fundamental e 128 em disciplinas específicas na escola normal, totalizando: 448 horas	Estágio: 400 horas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil
Metodologia e conteúdo de disciplinas específicas: 96 horas para Ciências e 96 horas para Estudos Sociais. 128 horas para Língua Portuguesa e 128 horas para Matemática	Metodologia e conteúdo de disciplinas específicas: 144 horas para cada uma: -Ciências Humanas                -Matemática -Ciências Naturais                -Língua Portuguesa
Filosofia da Educação: 192 horas	Filosofia da Educação: 144 horas
Sociologia da Educação: 256 horas	Sociologia da Educação: 144 horas
História da Educação: 192 horas	História da Educação: 144 horas
Psicologia da educação: 256 horas	Psicologia da Educação: 144 horas
Língua Portuguesa: 128 horas	Língua Portuguesa: suprimida
Alfabetização: 64 horas	Alfabetização e letramento: 72 horas
Arte e Recreação: 64 horas	Arte e Educação: 144 horas
Organização do Trabalho Pedagógico: 64 horas	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico: 72 horas
Currículo e Avaliação: 64 horas	Cultura, Currículo e Avaliação: 72 horas
Ausência de Trabalho de Conclusão de Curso	Exigência do Trabalho de Conclusão de Curso
Formação voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental	Formação voltada para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental
Ausência do Núcleo Livre	Oferecimento de disciplinas no Núcleo Livre

Ilustração nº 21 - Evolução histórica e estrutural do curso de Pedagogia da FE/UFG entre 1984 a 2004<sup>58</sup>.

Este quadro comparativo expõe a evolução do currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG, seu processo de formação e contam, *nas entrelinhas*, os conflitos que permearam as discussões que promoveram as alterações no curso de Pedagogia da FE/UFG nas duas últimas décadas. Quando observamos que uma disciplina deixou de ser oferecida e foi substituída por

<sup>58</sup> Fonte: Resolução nº 207/1984 CCEP/UFG e Resolução nº 638/2003 do CEPEC/UFG.

outra, por trás dessa modificação, na realidade, existem embates e confronto de forças que se acirraram para que suas propostas fossem assumidas. Podemos citar, por exemplo, a carga horária de algumas disciplinas que sofreram alterações ampliando ou diminuindo seu espaço. Da mesma forma, a supressão ou modificação de uma ou outra disciplina da matriz curricular parece denotar a *supremacia* de alguns campos do conhecimento ali presentes sobre outros. Esta prática, pelo estudo que até aqui realizamos, nos conduz ao entendimento de que esta postura representou um entrave significativo em relação a reestruturação ocorrida anteriormente em 1984 dos quais podemos destacar: a) a falta de representatividade discente nos embates e processos de decisão que culminou na reestruturação do curso de Pedagogia; b) ausência considerável de docentes nas reuniões do Conselho Diretor nos momentos de embate e definição das novas propostas curriculares para o curso de Pedagogia; c) pouca efervescência de movimentos dos educadores e organizações sindicais no processo de reestruturação do curso; d) ausência de encontros, seminários, ciclos de debates etc. que permitisse um maior envolvimento e esclarecimento da comunidade acadêmica a respeito da importância de se reestruturar um curso de formação de professores.

Esse percurso apresentado de forma comparativa, nos direciona ao entendimento de que se tentou buscar elementos que fossem capazes de construir a *identidade* do pedagogo por meio de uma organização curricular considerada eficiente para atingir a atividade fim de um curso de formação de professores: a docência. Entretanto, nos parece que, pelos constantes embates sobre o processo de formação de pedagogos, o curso encontrava-se fragmentado por um currículo e por uma profissionalização, considerada por alguns docentes, insatisfatórias para realizar uma tarefa efetivamente educativa.

Segundo Silva (1999), esse tipo de construção curricular, fragmentado, leva a uma organização pautada nas discussões específicas dos diversos campos de conhecimentos, o que acaba sobrepondo suas respectivas *idéias* às discussões relacionadas aos processos educativos.

[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências [...] a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, "grosso modo", pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar. (Silva 1999, p. 70)

A trajetória que foi assumida pelo curso de pedagogia da FE/UFG por meio das tensões, conflitos e embates, buscou a superação da dicotomia que desvinculava teoria e

prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, formação generalista e formação especialista na área do conhecimento e da prática educacional. Assim, podemos destacar alguns avanços que consideramos positivos na estrutura curricular assumida em 2004 em relação a de 1984:

a) formação teórica e interdisciplinar que possa favorecer uma ampla compreensão do processo educacional como prática social, com a identificação clara de seus determinantes;

b) articulação entre a teoria e a prática transversalmente nas diversas disciplinas que compõe o *novo* currículo do curso de Pedagogia;

c) trabalho pluridisciplinar por meio das disciplinas que compõe o núcleo livre na matriz curricular;

d) formação inicial articulada à formação continuada por meio do Trabalho de Conclusão de Curso(TCC I e TCCII) que passou a possibilitar o aprofundamento de questões teórico-educativas por meio da pesquisa;

e) compreensão do fenômeno educativo e de seus determinantes filosóficos, sociais, políticos e econômicos em dado contexto histórico, a partir da articulação entre diversas disciplinas que compõe as ciências sociais e humanas do *novo* currículo;

f) construção de um instrumental teórico-metodológico das áreas específicas que passou a focar teorias, conteúdos e métodos das disciplinas, redes curriculares, processos comunicativos e culturais;

g) apreensão dos processos sociais, políticos e econômicos que influenciam a ação educativa da instituição escolar e o significado das relações de poder que se reproduzem em seu cotidiano, abrangendo as normas políticas de interesse da educação, os processos de planejamento, a gestão e a avaliação da educação, convergindo para uma formação acadêmica voltada para a construção e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

O curso de pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, às vezes foi se *amalgamando* com os diversos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. É a mediação da discussão nacional, daqueles que estão envolvidos com a prática educativa, que pode continuar a dar direção mais correta para o delineamento histórico contemporâneo dos processos educacionais.

Podemos verificar que o *papel* da FE/UFG é muito importante na concretização de um ideal pautado na articulação entre os saberes que a compõe. Entendemos que a continuidade

da ampliação desta postura, abrirá maiores oportunidades para que a FE/UFG possa proporcionar a seus alunos e professores uma busca constante na produção de novos saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"[...] a coisa (princípio, movimento e resultado) não se consoma no seu fim mas na sua atenção, e o todo efetivo não é o resultado, a não ser com o seu devenir. O fim para si é o universal sem vida, assim como a tendência é o puro impulso que ainda carece de sua realidade efetiva; e o resultado nu é o cadáver que a tendência deixou atrás de si" (HEGEL, 1974, p. 12)*

A epígrafe citada acima nos demonstra que a busca pelo conhecimento é um constante resultado de criar e recriar o saber. E para que isso possa acontecer, essa busca exige um movimento, um caminho que é preciso percorrer e que suprime tanto posições cristalizadas, rígidas, inflexíveis, como posições que se assentam apenas no caráter subjetivo e sem fundamento.

Ao propor como objetivo geral do trabalho o análise e discussão sobre a temática da reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, investigando as tensões e conflitos ocorridos no período de 1984 a 2004, e partindo da formação de professores à formação dos pedagogos, não tínhamos em mente a complexidade dos fenômenos do campo educacional. Com a ampliação da consciência de que seria impossível incluir tudo o que imaginávamos, inicialmente eles foram, ao longo dos estudos, sendo cerceados aos que mais atendiam nossas expectativas e estavam articulados às questões associadas à nossa prática docente e, às vezes, nossas *crenças*.

Dessa maneira, fomos delineando o Curso de Pedagogia a partir das análises políticas, econômicas e sociais (e do ponto de vista legal e regimental) que representou um momento de grande relevância na reorganização da estrutura formativa das faculdades de educação no Brasil.

Desta forma, este estudo teve o objetivo fundamental de examinar e de explicitar especificamente a reestruturação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG. Observou-se que as mudanças ocorridas na reorganização das atividades acadêmicas referente a formação dos pedagogos, sem desconsiderar os avanços significativos na qualidade do curso oferecido pela FE/UFG nas últimas décadas, não atingiu em sua totalidade os objetivos propostos inicialmente para eles.

Analisou-se o ambiente político em que o sistema educacional brasileiro (*sobre)viveu*, sobretudo no período pós-1964, que culminou na introdução das chamadas habilitações no curso de pedagogia até a exclusão das mesmas após diversos embates que se irradiaram pelo cenário educacional brasileiro. Além disso, analisou-se como a Faculdade de Educação vem equacionando, dentro de seus limites e possibilidades, a existência de possíveis lacunas na formação dos pedagogos, (re)definindo o seu papel diante dos desafios que a sociedade contemporânea lhes impõe. Procuramos, com isso, explicitar as tensões e os conflitos entre as diversas concepções nos vários momentos em que ocorreram as reformas curriculares do curso de Pedagogia promovidas pela FE/UFG.

Inicialmente, o trabalho adotou como ponto de partida, a análise da política do sistema educacional do estado brasileiro a partir do período pós-1964, por entender que neste período, a política intervencionista do Estado brasileiro sobre a educação influenciou na criação das habilitações técnicas de formação dos pedagogos no Brasil. Além disso, vimos que no campo profissional, as modificações ocorridas visaram atender a inclusão do nosso sistema educacional no desenvolvimento técnico-científico assentado na expansão do capital, logrando êxito, inclusive, ao definir para os cursos de formação em nível superior a necessidade de reformulação para a adequar-se à visão tecnicista.

A análise desses fatos nos levou a crer que o sistema educacional, sobretudo no ensino superior, na área responsável pela formação profissional docente, foi levado gradativamente pelo governo brasileiro à ampliação do espaço acadêmico para atender os princípios elencados pelos organismos internacionais, que em instância direta, eram os mentores do movimento da organização capitalista. Os acordos entre o MEC e a USAID, na década de 1970 (SAVIANI, 1988) ganharam nova configuração e ainda refletem nos acordos atuais entre o MEC e as instituições multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003). Nessa direção, as políticas públicas para o ensino superior caminharam rumo aos seguintes pressupostos:

a) expansão das instituições particulares de ensino superior, favorecendo o atendimento das demandas variadas e diferenciadas ditadas pelo mercado de trabalho;

b) implantação de reformas no sistema de ensino visando transferir recursos públicos para a iniciativa privada, argumentando, para isso, uma pretensa ineficiência das instituições públicas em racionalizar o seu processo administrativo (CUNHA, 1998);

c) adoção de políticas públicas tentando *minar* a articulação dos movimentos sociais oposicionistas a fim de impor um modelo de formação baseado na competitividade e “*ranqueamento*” das instituições educacionais, inclusive, a de formação de professores.

Neste contexto, observa-se que “as universidades federais com maior capital científico, intelectual e cultural procuram resolver os problemas e os conflitos atuais pela *inovação*, que visa melhorar a eficiência e eficácia na obtenção de produtos e processos gerenciais” (OLIVEIRA, 2000, p. 167).

Sabendo que a temática desenvolvida sobre a formação dos professores, incluindo aí o pedagogo, não é uma discussão provocada apenas na atualidade, nem é exclusiva dos movimentos de educadores das últimas décadas. Entretanto tiveram uma participação decisiva na constituição de um profissional voltado para a realidade dos processos educacionais e da escola. A instituição do Comitê Pró-Formação do Educador na cidade de São Paulo durante a I Conferência Brasileira de Educação, em 2 de abril de 1980, tendo no Estado de Goiás uma de suas sedes em nível nacional, destacou a relevância dos embates que se travaram aqui na constituição da identidade profissional do pedagogo no Brasil.

Dessa forma, salientamos que o mais importante é registrar a própria ação dos educadores que, como sujeitos coletivos e históricos, intervêm, mesmo quando as condições materiais estão desfavoráveis, no ganho da qualidade social da educação.

A análise documental demonstrou-nos o histórico das tensões responsáveis pela reestruturação do curso de Pedagogia no período de 1984 a 1995 e comprovou que a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) tornou-se marco histórico da reestruturação do curso de pedagogia no Brasil em consequência dos movimentos de educadores, das *idéias* e práticas acadêmicas voltadas para a escola, mais evidentes na década de 1980, dos embates teóricos, das novas demandas e desafios que a sociedade contemporânea requereu e das instituições formadoras de professores, das necessidades e condições existentes no contexto institucional, local e nacional.

Desse modo e imbuídos pelo compromisso com a educação pública, nossos pressupostos percorriam as reflexões na elucidação histórica de como o curso de Pedagogia poderia contribuir na melhoria da qualidade social da educação. Com isto, nossa pesquisa extraiu no teor dos projetos propostos por meio das *exposições de motivos* das respectivas Resoluções, quando anexadas à elas, os princípios teóricos para a formação do *profissional da educação*, especificamente o pedagogo da FE/UFG, aprofundando nas questões que nos conduzissem a responder quais destes atenderiam à atual situação da organização educacional com vistas a contribuir na sua transformação já que, também de antemão, conhecemos a sua precariedade e sobretudo, a compreensão das tensões aí desenvolvidas.

Descrevemos, ainda que tipologicamente, os aspectos internos das propostas levantadas pelos Professores da Faculdade de Educação, em especial, Ildeu Moreira Coêlho e

José Carlos Libâneo, que nos conduziu às questões que envolvem diretamente a caracterização epistemológica do perfil do pedagogo para atuar na educação, e que serviu de premissa para o desenvolvimento da organização curricular e institucional da FE/UFG.

A bipolarização teórica que se estabeleceu no âmbito da FE/UFG, gradativamente foi ganhando o cenário nacional até atingir os órgãos oficiais, cuja proposta para os cursos de Pedagogia ainda não estava legitimada para atuação dos pedagogos nas séries iniciais do ensino fundamental. Somente após o movimento nacional dos educadores na década de 1980, pelo menos no caso goiano, é que a finalidade desses profissionais passou a ser a docência e não mais para as atividades voltadas para as habilitações em Administração, Orientação, Supervisão ou Coordenação escolar. Nessa direção, a organização curricular e institucional parte da premissa articulada do desenvolvimento das noções de competências mobilizadas ao fim a que se destina: a sala de aula. Como reflexo desse ideal, a FE/UFG inova a nível nacional e assume definitivamente a formação de pedagogos para o exercício da docência a partir de 1984.

Pensando na relação entre o pedagogo e suas atribuições dentro do sistema educacional, a extinção do curso de Pedagogia às vezes era pleiteada por alguns educadores (PARRA, 1986) que entendiam que o espaço do pedagogo não deveria ser ocupado na docência, que deveria ficar a cargo dos institutos de formação específica. Na realidade não era a extinção do curso a solução para a definição do papel do pedagogo e sim o tipo de formação a que eram destinados.

Paralelamente, compreendemos que na legislação de ensino, Lei nº 9.394/1996, havia posto em questão a *formação dos professores* para a Educação Básica. Dessa forma a separação da formação docente dos cursos de Pedagogia instituindo-a somente nos Institutos Superiores de Educação, especificamente nos cursos Normal Superior e nas Licenciaturas, estava sendo interpretada, no limite, como manutenção da *desvalorização* do magistério (MIALCHI, 2003), assunto que preferimos não abordar diretamente durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, e sim transversalmente de acordo com as concepções preexistentes.

Entendíamos que a valorização do magistério e as atuais condições do ensino superior estavam diretamente associados à própria situação de *atrelamento* das instituições educacionais ao sistema produtivo, mesmo que elas resistissem, como o fazem muitas delas hodiernamente.

Vimos como Libâneo propôs a ampliação dos espaços de atuação profissional dos pedagogos, já que para ele, onde existe o ato pedagógico ali a presença do pedagogo é

necessária. Até o presente momento ainda não existe um consenso a respeito dessa ampliação profissional do pedagogo. A indefinição marca a formação do pedagogo, principalmente quando analisamos os currículos das diversas instituições de ensino superior que oferecem o curso de pedagogia.

O trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade que tem uma intencionalidade implicando em um trabalho de direção pedagógica. O ato pedagógico, como acredita Libâneo, pressupõe ações intencionais, conscientes e organizadas cuja transmissão e assimilação depende de opções sócio-políticas de um projeto de gestão social. Isto significa que, para o profissional que se propõe a ensinar não basta que ele seja um bom especialista na matéria, mas que saiba *pedagogizar* a matéria, isto é, que saiba converter as bases da ciência que ensina em matéria de ensino. Nesse sentido, a transcrição abaixo do próprio Libâneo em um congresso realizado para educadores conclui de maneira lúcida aquilo que entendemos ser sua concepção *pedagogizante*:

Ser professor de Educação Física é mais do que ser um bom conhecedor da cultura corporal ou um bom técnico desportivo. Ao lidar com as várias facetas da cultura corporal, ele deve transformar os conteúdos, as habilidades, as técnicas, em *matérias de ensino*. É isso que chamo de “pedagogizar” a cultura corporal. Do mesmo modo, um professor de Matemática não pode ser apenas um bom especialista ao selecionar os conhecimentos de base da Matemática. É preciso recorrer a critérios pedagógicos e didáticos: que conteúdos da Matemática devem constituir-se em matéria de ensino visando à formação dos alunos; qual é a seqüência desses conteúdos conforme idades dos alunos; a que representações, atitudes, convicções são formadas em cima do conhecimento matemático; que habilidades, hábitos, métodos, regras de agir ligados a essa matéria podem auxiliar os alunos a agirem praticamente frente a situações concretas da vida.

É nisso que o trabalho docente é um trabalho pedagógico. E é por isso que defendo uma formação pedagógica integral de todo profissional do ensino. Uma formação teórico-científica que inclua não apenas os conhecimentos especializados (na Educação Física, na Matemática, na História, etc.), mas também aqueles do campo sociológico, filosófico, político. Uma formação técnico-prática que inclua a preparação do profissional específica, envolvendo a Didática e as metodologias específicas das matérias, a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar, a metodologia da pesquisa, etc. (LIBÂNEO, 1993, p. 115-116).

Analisando os documentos das entidades representativas de professores como a ANFOPE, ANPAE e ANPED, compreendemos que a base para a formação do pedagogo é a docência, que com uma formação *sólida, rigorosa e aprofundada* (COÊLHO, 1992), não o exclui de realizar outras modalidades da prática pedagógica que o cotidiano escolar requer de um Pedagogo.

Sabemos que na escola existem práticas relacionadas à organização do trabalho pedagógico, as relações de poder e das condições de trabalho. Estas práticas se fazem imprescindíveis para a articulação entre o ensino e a organização do trabalho pedagógico, isto

quer dizer que, o curso de Pedagogia, pode e deve ir além da formação exclusiva para a docência se ele proporcionar uma base teórica sólida que não pressupõe incluir ou excluir uma ou outra disciplina da matriz curricular. Ele pode em sua estrutura curricular incluir disciplinas que ajudem o pedagogo no exercício prático das funções administrativas dentro da escola ou em outros espaços sociais, porque o ato pedagógico é também um ato exercido pelo pedagogo.

Nessa direção, extraímos o que nos parece ser o entendimento de Libâneo, que é a acentuação dos seguintes princípios que poderiam ser adotados na formação do pedagogo na FE/UFG:

- a) ampliação da atuação do pedagogo nos espaços educativos;
- b) o ato educativo deve ser visto como uma modalidade do ato pedagógico;
- c) flexibilização da matriz curricular de forma que o acadêmico possa escolher entre uma e outra habilitação ou modalidade da prática educativa;

Mas segundo Coelho (1992), conforme vimos ainda no *capítulo III*, ao destacar a importância de constituir o curso de pedagogia da FE/UFG em torno da docência, não há negação da divisão hierárquica do trabalho escolar. Porém, para ele, a formação do pedagogo será menos fragmentada se esta formação for dedicada à docência. Dedicar-se ao ensino, é tarefa bem mais relevante do que se envolver meramente com questões burocráticas e fragmentadas do cotidiano da escola, sendo assim, como ele mesmo afirmara,

Ensinar é ajudar o aluno a estar sempre aberto e insatisfeito com as explicações recebidas/dadas, a elaborar o seu saber, a dizer sua palavra. É conduzi-lo na aventura do pensamento, da reflexão; é criar hábitos de estudo, o que supõe domínio do corpo e da mente, organização, método e persistência diante das dificuldades. Ensinar é ainda auxiliar os alunos na descoberta do respeito ao outro, ao pensamento, às divergências, aos livros, ao que é público (COELHO, 1992, p. 17-18).

Sendo assim, entendimento de Ildeu parece acentuar os seguintes princípios norteadores na formação do pedagogo na FE/UFG:

- a) formação geral e ampliada capaz de formar o pedagogo para atuar em outros espaços educacionais, sem ter que se especializar em alguma habilitação ou modalidade durante o período de formação acadêmica;
- b) formação voltada para a realidade cotidiana da escola sem afastar-se das inovações tecnológicas e sem atrelar a formação acadêmica ao mercado de trabalho extremamente volúvel;
- c) formação docente prioritária reunindo condições teóricas para que o egresso venha ocupar, futuramente, outros espaços sociais que nem ainda foram criados.

Vimos, posteriormente, as contribuições de Heck nas análises que fez de Libâneo e Ildeu, que ficaram somente nas aproximações e distanciamento de ambos entendimentos sobre a formação do pedagogo, portanto, serviram para demonstrar o acirramento teórico e a constatação da bipolarização existente da FE/UFG.

A demonstração de que a situação em que se encontram os cursos de formação de professores no Brasil, faz parte de um paradigma global assentado fortemente na política de disseminação do ideal neoliberal, demonstrou-nos também que existe uma luta organizada pelos movimentos representativos de docentes contra a tentativa de se impor incondicionalmente este modelo. Esta situação está posta, em grande parte, pela centralidade que vem assumindo a Educação Básica frente às transformações que a sociedade contemporânea vem sofrendo na direção da relação capital-trabalho, impulsionando, por esta via, as atuais políticas educacionais, como vimos nos capítulos iniciais deste trabalho.

As questões ligadas ao desemprego estrutural (SCHAFF, 1990) denunciam o quanto o desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem afetado a manutenção e/ou ampliação dos *antigos* postos de trabalho, constituídos desde a primeira Revolução Industrial e que foram *ressignificados* dentro da lógica mercadológica impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico. Este estado tem causado uma verdadeira revolução social, e por que não dizer revolução informacional, criando nova dinâmica social que atinge não só os trabalhadores mais velhos como também os futuros integrantes do mercado de trabalho.

No que se refere às questões sobre a *(re)estruturação produtiva*, as análises de vários autores que empreendemos neste capítulo, demonstra o que vêm acontecendo numa abordagem similar à questão que envolve o desemprego estrutural por se tratarem de fenômenos que se correlacionam. Os condicionantes políticos e econômicos constituintes da organização do sistema capitalista, interferem sobremaneira no modo de produção, e conseqüentemente, nas forças produtivas.

Todo este processo atinge as instituições sociais organizadas na sociedade brasileira como é a instituição escola, a instituição universidade. Se é verdade que muitas instituições que tratam da formação de professores direcionam seus projetos para atender à demanda do mercado de trabalho capitalista, é bem verdade que muitas, sobretudo as instituições públicas, rompem cotidianamente com esse processo num embate constante de resistência para impedir que fiquem à mercê dessa lógica capitalista. Nesse sentido podemos questionar: Se no sistema produtivo vale a implementação de políticas educacionais voltadas a acumulação de capital, como isso é possível em um curso de formação de professores? e na formação de pedagogos? como podem ser utilizados para manter o *status quo* da sociedade capitalista? Para responder

a estes questionamentos empreendemos uma análise teórica neste capítulo, que nos direcionaram a compreender que uma instituição formadora de professores pode ser utilizada para a concretização do ideal capitalista quando:

a) diversifica o seu processo de formação baseado na introdução de técnicas e práticas para atendimento às demandas que surgem na sociedade capitalista. A introdução das habilitações no curso de Pedagogia, por exemplo, no período pós-1964, procuravam enquadrar os egressos dentro dessa lógica;

b) institucionalização da concorrência baseada em processos de avaliação de desempenho com o objetivo de verificar quais instituições se adequem dentro do modelo de eficiência e eficácia próprias das instituições capitalistas privadas que visam a acumulação de capital;

c) centralidade nos modelos de gestão e gerenciamento sobrepondo a função social da educação e da profissão docente.

No capítulo final, apresentamos a reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás a partir das contribuições dos debates que se acirraram e da imposição legal que levou sua comunidade acadêmica a modificar-se com vistas a sua adequação ao *novo* sistema.

A reestruturação do curso de Pedagogia da FE/UFG não aconteceu aleatoriamente e nem foi construída em torno de um consenso. Ela partiu da experiência do convênio firmado entre a FE/UFG e a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Goiânia onde se implantou um sistema formativo considerado dinâmico, em que os acadêmicos puderam receber formação teórica e, ao mesmo tempo, agregar as experiências pessoais vividas cotidianamente em sala de aula.

Muito mais do que um arranjo de disciplinas, de inclusão e exclusão de disciplinas, ou até mesmo de um resgate histórico para com esses profissionais, o modelo serviu para evidenciar a necessidade de adequação do curso de Pedagogia frente aos novos desafios sociais. Isto não quer dizer subordinação às nuances e variação da sociedade, nem de um certo *ajustamento* de interesses, mas de acompanhamento da evolução própria, inerente ao desenvolvimento humano e social.

O histórico que levantamos a respeito do que representou as modificações do curso de Pedagogia da FE/UFG, principalmente a partir da década de 1990, tem evidenciado a evolução positiva do curso em direção à constituição de políticas de formação docente. Os indicadores de pesquisas produzidas pelos docentes e discentes, o número de egressos que se qualificaram em nível de pós-graduação, a ampliação de programas de especialização, mais

*tímida* nos últimos anos devido a vários fatores que não objetivamos analisar neste trabalho (ver OLIVEIRA, 2000), o número de docentes que buscaram qualificação em programas de mestrado e doutorado, a criação, ampliação e participação de núcleos e grupos de pesquisa envolvendo alunos da graduação e pós-graduação aliado a outros fatores, nos permite concluir que a reestruturação tem um saldo positivo, que com grande certeza, tem influenciado qualitativamente o crescimento da Universidade Federal de Goiás.

Com tudo que até aqui realizamos, verificamos que os questionamentos a cerca da função do pedagogo não é exclusividade da FE/UFG. Outras instituições de ensino superior locais, ou localizadas em outras Unidades da Federação, também passaram por momentos de profunda reflexão acerca do tipo de formação educacional que deveria ser implantado em suas respectivas Faculdades de Educação para a formação do Pedagogo.

Não há um consenso nacional acerca desse assunto. Nem todas as instituições são unânimes em que a formação do pedagogo deva ser exclusiva para a docência nas séries iniciais como é o modelo adotado pela FE/UFG. A organização da estrutura curricular não é idêntica. Cada instituição possui uma forma de compor os objetivos pelos quais quer atingir no processo de formação acadêmica de seus pedagogos. As divergências continuarão a fazer parte do meio acadêmico sempre que se tratar da formação de professores, e neste caso específico, a do profissional de pedagogia.

Em meio às vicissitudes que marca a reestruturação do curso superior de Pedagogia no Brasil, sem dúvida, o papel da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás teve, e continua tendo, destaque no cenário educacional brasileiro. O período que analisamos nesta pesquisa histórica e documental, demonstrou ser um dos períodos mais produtivos em relação à formação do pedagogo no Brasil.

O modelo do curso de Pedagogia criado a partir dos acalorados debates no período de redemocratização do País, não se consumou como foi planejado e discutido a nível nacional, mas também não ficou à parte de um modelo que levou a instituição a indicadores tão positivos. A formação voltada para as habilitações, ou o Bacharelado, ainda faz parte da existência de alguns cursos de pedagogia no Brasil. Porém, a formação voltada para a docência vem sendo ampliada a cada ano nas Faculdades de Educação, por entender que o curso só tem sentido e gênese se estruturado na docência. O próprio CNE, por meio das diretrizes curriculares instituídas em 2006, no art. 10º, prevê a extinção das habilitações existentes a partir de 2007.

O que objetivamos neste trabalho foi explicitar as tensões e conflitos e menos as conclusões, pois a realidade histórico-social se faz a partir do movimento constante de

afirmação e negação, de construção e reconstrução mantendo-se na provisoriedade até que que possa ser, novamente, *ressignificado*. As próprias tensões e conflitos existentes na FE/UFG entre os diferentes campos científicos ali representados, evidenciaram que os embates continuarão a fazer parte da vida acadêmica da Faculdade de Educação da UFG. É um processo dinâmico próprio adotado pela instituição para instituir e instituir-se, afirmar e reafirmar-se. O processo não se esgota aqui. Essa é a história da instituição.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. O balanço do neoliberalismo. In: Sader, E & Gentili, P. **Pós-neoliberalismo, políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli Elisa A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, Goiânia, 1994. Anais. Goiânia: Cegraf, 1994, v.2, p. 291-296.

ANFOPE. *A definição das diretrizes para o curso de pedagogia*. São Paulo, 2004, p. 8 (mimeo).

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. P. 01-87. (Coleção Os Pensadores).

BOURDIEU. Pierre; PASSERON. Jean-Claude; *A reprodução* (tradução de Reynaldo Bairão). Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: *Pierre Bourdieu: Sociologia* (Ortiz, R., org.) p. 122-155, São Paulo: Editora Ática, 1983.

BRASIL. *Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964*. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao\\_2.htm](http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_2.htm)>. Acesso: 20 jan. 2004.

\_\_\_\_\_. *Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968*. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao\\_6.htm](http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_6.htm)>. Acesso: 20 jan. 2004.

\_\_\_\_\_. "Decreto nº 3276/1999". "*Dispõe sobre a formação em nível superior...*" Brasília, 1999, mimeo.

\_\_\_\_\_. "Lei nº 5.540/1968". Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 29/11/1968.

\_\_\_\_\_. CFE (1969). "Parecer n. 252/69". *Documenta*, n. 100, p. 101-117.

\_\_\_\_\_. "Lei nº 5.692/1971". Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 12/08/1971.

\_\_\_\_\_. "Lei nº 9.394/1996". Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. CNE/CP (2006). "Resolução n. 1/2006". Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Secção 1, p.11.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº. 64.617, de 2 de Junho de 1969. *Concede reconhecimento a curso*. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 04/06/1969.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Proposta de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia*. Brasília, 6 de Maio de 1999. Jataí, 18/05/99, <http://www.mec.gov.br/>, (mimeo).

\_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Ata do conselho diretor. Faculdade de educação, Goiânia, 2003, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Resolução n.º. 207/84 – “*Fixa o currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás...*”. Goiânia, 1984, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Exposição de motivos (versão preliminar). Faculdade de educação, Goiânia, 2003, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Resolução n.º. 288/89 – “*Altera a Resolução n.º. 207/CCEP, modificando...*” Goiânia, 1989, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Resolução n.º. 299/90 – “*Elimina a disciplina e prática de estudos e problemas brasileiros...*” Goiânia, 1990, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Resolução n.º. 394/95 – “*Altera a grade curricular do Curso de Pedagogia...*” Goiânia, 1995, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Resolução CEPEC/UFG n.º. 465/1999 – “*Fixa o currículo pleno do curso de Graduação em Pedagogia...*” Goiânia, 1999, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Resolução CEPEC/UFG n.º. 631/2003 – “*Define a política da UFG para a formação...*” Goiânia, 2003, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Resolução CEPEC/UFG n.º. 638/2003 – “*Fixa o currículo pleno do Curso de Graduação em Pedagogia...*” Goiânia, 2003, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Resolução CONSUNI/UFG n.º. 06/2002 – “*Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação...*” Goiânia, 2002, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Manual do Candidato da UFG/PSM-99*. Goiânia: Cegraf, p. 25-26.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Manual do Candidato da UFG*. Goiânia: Cegraf, 2004.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Projeto político pedagógico da faculdade de educação*. Goiânia, 2003, mimeo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Relatório do II seminário de avaliação institucional – subsídios para o seminário de avaliação do curso de pedagogia*. Goiânia: PROAD/UFG, 1996.

BRZEZINSKI, Íria. Dilemas institucionais e curriculares do curso de pedagogia: do professor primário ao professor “primário”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, Goiânia, 1994. Anais... Goiânia:Cegraf, 1994, v.2, p. 324-364.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, pedagogos e a formação de professores: busca e movimento*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. *Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade*. Dissertação de mestrado. Marília: Unesp, 1999.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *A escola como mercado de trabalho*. São Paulo: Iglu, 1989.

CHAUI, M. S. Ideologia e educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, nº 05, Cortez/CEDES/Autores Associados, 1988.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Mcgraw Hill, 1999.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *A formação do Educador em questão: pensando e fazendo um novo curso de pedagogia*. Revista de Educação AEC. Brasília, nº. 58, 1985, p. 36-60.

\_\_\_\_\_. *Curso de pedagogia*. Ciclo de debates. FE/UFG, Goiânia, 1992, (mimeo).

\_\_\_\_\_. A importância da sala de aula para uma formação de qualidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 4, Natal, 1993. Anais... Natal: Editora Universitária, s/d, p. 115-122.

\_\_\_\_\_. *O ensino de graduação e currículo*. Revista graduação em debate. Curitiba, UFPR/PROGRAD, 1994a, nº. 2, p. 7-26.

\_\_\_\_\_. *Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo*. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, 1994b, v. 16, nº. 33, p. 43-75.

\_\_\_\_\_. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. Goiânia :Ed. da UFG, 1996.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares e ensino de graduação*. Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. Brasília, 1998, Ano 16, nº. 22, p.7-20.

CUNHA, Luiz A. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.) et al. **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. In: **Educação e sociedade**. nº 27, (CEDES). São Paulo: Cortez, (1987), p.136.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: RJ: vozes, 1998. – (Col. estudos culturais em educação).

FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

- GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GRAMSCI, A. *Caderno 22 (1934): Americanismo e fordismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HECK, J. N. *Parecer*. Ciclo de debates. FE/UFG, Goiânia, 1992, (mimeo).
- HEGEL, G. W. F. *A fenomenologia do espírito*. Trad. de Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores).
- IANNI, Otávio. *A nova república no Brasil*. In: CUEVA, A. (Org.). **Tempos conservadores**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade global*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1992.
- JUNIOR, P. N. B. *Mitos da globalização*. **Estudos Avançados**. 12 (32), 1998.
- KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. Trad.: J. Rodrigues de Meringe. *e-book*, Março, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Proposta de estrutura e organização curricular da Faculdade de Educação da UFG*. Ciclo de debates. FE/UFG, Goiânia, 1992a, (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Os significados da educação: modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional*. **Revista Interação**. Goiânia, 16 (1-2), jan/dez. 1992b.
- \_\_\_\_\_. *O ato pedagógico em questão : o que é preciso saber*. **Revista Interação**. Goiânia, 17 (1-2), jan/dez. 1993.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da didática*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, Goiânia, 1994. Anais... Goiânia: Cegraf, 1994, v.2, p. 65-78.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea*. In: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOUREIRO, Walderês Nunes (Org.). *Formação e profissionalização docente*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.
- LUCKESI, Cipriano. *Planejamento e avaliação na escola: Articulação e necessária determinação ideológica*. *Idéias*, São Paulo, 1992, nº 15.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUDKE, Menga Alves. *A pesquisa na formação do professor*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, Goiânia, 1994. Anais... Goiânia: Cegraf, 1994, v.2, p. 297-303.

MELO, A. A. S. de. *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP. 2003.

MIALCHI, Nadeje Martins Rocha. *A formação do profissional para a educação básica : o Instituto Superior de Educação e o curso de Pedagogia em disputa* - Campinas, SP: [s.n.], 2003. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

NEVES, M. A. C. M. *A orientação educacional, Permanência ou mudança*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Cidade do Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, J. B. A e. *A burocratização da Universidade*. **SBPC**, São Paulo, v.37, n. 7, p. 118-132, jul. 1985.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Paradigmas e métodos de investigação – os fundamentos epistemológicos da didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, Goiânia, 1994. Anais... Goiânia: Cegraf, 1994, v.2, p.33-43.

OLIVEIRA, J. F. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da universidade federal de Goiás (UFG)*. Tese (doutorado), USP, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, J. F. ; DOURADO, L. F. ; GUIMARAES, V. S. . A reformulação dos cursos de licenciatura da UFG: construindo um projeto coletivo. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 1, p. 195-204, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar, introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARRA, Nélio. O questionável papel das faculdades de educação. In: FISCHMANN, R. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PESSI, Maria Cristina A S. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações? In: **O Ensino da arte em foco**. Florianópolis: Departamento Artístico-Cultural. UFSC, 1994.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

PLANCHARD, E. *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, 1975.

RIFKIN, J. *A era do acesso*. Trad.: Maria L. G. L. Rosa. São Paulo: MAKRON Books, 2001.

SANTOS, L.L.C.P. "Problemas e alternativas no campo da formação de professores." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 72, Brasília, set./dez. 1991, p. 318-334.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Col. Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 22ª ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica*. In: XXV Congresso da International Standing Conference for the History of Education. São Paulo, jul. de 2003.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1990.

SILVA, A. F. da. *Reformulação da formação de professores na UFG: concepções, propostas e campos científicos em disputa (1978-1984)*. Dissertação (mestrado), UFG, Goiânia, 1998.

SILVA, C. S. Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, 66).

SILVA, T. T. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

TOFLER, A. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 1983.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

# ANEXOS

## ANEXO I

### SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

#### RESOLUÇÃO – CCEP Nº 207

Fixa o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências.

**O CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária do dia 27 de janeiro de 1984, tendo em vista a "Exposição de Motivos " constante no processo nº 23070. 003891/83-1 e que a este se incorpora,

#### RESOLVE :

**Art. 1º** - O Curso de Graduação em Pedagogia, que conferirá grau de Licenciado, destina-se à formação de Professores para o ensino de matérias pedagógicas no 2º grau e para o exercício de magistério nas séries iniciais do ensino de 1º grau.

**Parágrafo único** - Os profissionais de que trata o *caput* deste artigo deverão:

- a - ter o domínio dos conteúdos e das metodologias de sua transmissão;
- b - ser capazes de chegar a uma profunda compreensão da escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social, inclusive dos mecanismos de discriminação e dominação aí atuantes;
- c - ser capazes de recriar a cada momento, em sua área de atuação, a escola que temos, produzindo-a como uma coisa verdadeiramente pública e, portanto, como realmente democrática.

**Art. 2º** - O Cursos tem como núcleo temático a educação brasileira ou, mais especificamente, a escola pública brasileira. Todas as disciplinas do currículo, em suas dimensões teórica e prática, e de modo especial as que constituem o núcleo epistemológico do curso, ou seja, a História da Educação Brasileira, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação e as disciplinas que se referem aos conteúdos da séries iniciais do ensino de 1º grau, têm como objetivo primordial ajudar os alunos no trabalho de compreensão e recriação desta escola, enquanto historicamente determinada.

**Art. 3º** - O currículo do Curso de Pedagogia-Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do Ensino de 1º

Grau, compreenderá as matérias do currículo mínimo e as complementares tendo a duração mínima de 2.668 horas, assim distribuídas:

- disciplinas do currículo mínimo 2.112 horas
- disciplinas complementares 256 horas
- atividades complementares 300 horas

§ 1º - As matérias do currículo mínimo, compreenderão as seguintes disciplinas obrigatórias, com as cargas horárias correspondentes:

<b>MATERIAS DO C. MINIMO</b>	<b>DISCIPLINAS DESDOBRADAS</b>	<b>A SEM</b>
Didática e Metodologia do Ensino de 1º Grau	L. Portuguesa - 1ª fase do 1º grau Metod. e cont.	04
	Matemática - 1ª fase do 1º grau Metod. e cont.	04
	Ciência - 1ª fase do 1º grau Metod. e cont.	03
	Estudos Sociais - 1ª fase do 1º grau Metod. e cont.	03
	Alfabetização	02
Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º grau (Estágio supervisionado)	Did. e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	10
	Artes e Recreação	02
Soc. Geral Sociologia da Educação	Sociologia Geral e da Educação	04
	Sociologia da Educação	04
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação I	04
	Psicologia da Educação II	04
História da Educação	História da Educação Brasileira	06
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	06
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Organização do Trabalho Pedagógico	02
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	04

§ 2º - Para efeito de integralização curricular e de registro profissional no órgão competentes (Res. Nº 02/69 – CFE, art. 6º e Port. Ministerial nº 162/82 – MEC, art. 3º, item XV e nº 207/82 – MEC), o aluno deverá obrigatoriamente cursar, sob a forma de estágio supervisionado, no mínimo uma e no máximo três das seguintes disciplinas do currículo mínimo:

<b>Matérias do Curr. Mínimo</b>	<b>Disciplinas Desdobradas</b>	<b>A/Sem.</b>
Didática e Prática de Ensino da Escola de 2º Grau (estágio supervisionado)	Didática e Prát. De Ensino de Sociologia da Educação	04
	Didática e Prát. De Ens. De Psic. Da Educação	04
	Didática e Prát. de Ens. De Hist. Da Educação	04

	Didática e Prát. De Filos. Da Educação	04
	Didática e Prát. De Ens. De Estrut. E Func. de Ensino de 1º e 2º graus	04
	Didática e Prática de Ensino de Didática	04
	Didática e Prática de Ensino de Metodologia de Ensino de 1º grau	04

§ 3º - As disciplinas complementares, com as cargas horárias correspondentes, obrigatórias para todos os alunos, são as seguintes:

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	AULAS/SEMANAIS
- Língua Portuguesa	04
- Biologia Educacional	02
- Currículos e Avaliação	02

§ 4º - As atividades complementares, a serem escolhidas e cumpridas pelo aluno ao longo do curso, obedecerão a um planejamento curricular a partir de propostas dos departamentos, aprovadas pelo Colegiado de Curso.

Art. 4º - Para integralização curricular o aluno deverá cursar ainda as disciplinas EPB e Educação Física, cuja carga horária não se inclui nos totais previstos no Art. 3º desta Resolução.

Art.5º - As disciplinas do currículo mínimo e complementares serão assim distribuídas:

Período Diurno		
1º ANO		
DISCIPLINAS	C.A. SEM.	TOTAL
- Língua Portuguesa	04	128
- História da Educação Brasileira	06	192
- Biologia Educacional	02	64
- Sociologia Geral da Educação	04	128
- Psicologia da Educação I	04	128
2º ANO		
- Língua Portuguesa - 1ª fase do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	04	128
- Alfabetização	02	64
- Ciências - 1ª fase do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	03	96
- Est. Sociais - 1ª fase do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	03	96
- Matemática - 1ª fase do 1º grau : Metodologia e Conteúdo	04	128
- Sociologia da Educação	04	128
- Psicologia da Educação II	04	128
3º ANO		
- Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	10	320
- Artes e Recreação	02	64

- Filosofia da Educação	06	192
- Organização do Trabalho Pedagógico	02	64
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	04	128
<b>4º ANO</b>		
- Currículos e Avaliação	02	64

Nota: O aluno deverá cursar ainda no mínimo uma e no máximo três das seguintes disciplinas, nos termos do § 2º do art. 3º desta Resolução.

- Didática e Prática de Ensino de Hist. e Educação	04	128
- Didática e Prática de Ens. de Sociologia da Educação	04	128
- Didática e Prática de Ens. de Psicologia da Educação	04	128
- Didática e Prática de Ens. de Filosofia da Educação	04	128
- Didática e Prática de Ens. de Estr. e Func. do Ens. De 1º e 2º grau.	04	128
- Didática e Prática de Ensino de Didática	04	128

<b>PERIODO NOTURNO</b>		
<b>1º ANO</b>		
- História da Educação Brasileira	06	192
- Língua Portuguesa	04	128
- Sociologia Geral e da Educação	04	128
- Psicologia da Educação I	04	128
<b>2º ANO</b>		
- Biologia Educacional	02	64
- Psicologia da Educação II	04	128
- Sociologia da Educação	04	128
- Língua Portuguesa - 1ª fase - do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	04	128
- Alfabetização	02	64
<b>3º ANO</b>		
- Matemática - 1ª fase do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	04	128
- Ciências-1ª fase do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	03	96
- Estudos Sociais - 1ª fase do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	03	96
- Organização do Trabalho Pedagógico	02	64
- Filosofia da Educação	06	192
<b>4º ANO</b>		
- Didática e Prát. de Ens. na Escola de 1º Grau	10	320
- Artes e Recreação	02	64
- Estrut. e Func. do Ens. de 1º e 2º Graus	04	128
<b>5º ANO</b>		
- Currículos e Avaliação	02	64

Nota: O aluno deverá cursar ainda, no mínimo uma e no máximo três das seguintes disciplinas, nos termos do § 2º do art. 3º desta Resolução:

- Didática e Prática de Ensino de História da Educação	04	128
- Didática e Prática de Ens. de Sociologia da Educação	04	128
- Didática e Prática de Ens. de Psicologia da Educação	04	128

- Didática e Prática de Ens. de Filosofia da Educação	04	128
- Didática e Prática de Ens. de Estrut. Func. Ens. de 1º grau	04	128
- Didática e Prática de Ensino de Didática	04	128
- Didática e Prática de Ens. de Met. do Ens. de 1º grau	04	128

§ 1º - O Colegiado de Curso fica autorizado a fixar uma nova seriação destas disciplinas ao longo do curso, se assim o recomendar a experiência e novos estudos.

§ 2º - O Colegiado de Curso poderá autorizar aos alunos que chegarem ao penúltimo ano do curso sem nenhuma dependência a cursarem duas disciplinas do último ano, exceto Didática e Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e Didática e Prática de Ensino de Filosofia da Educação, desde que possam fazê-las em outro turno.

Art. 6º - Os licenciados em Pedagogia, duração plena, poderão obter a Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e a Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau, desde que cursarem com aproveitamento as seguintes disciplinas, cumpram as exigências do § 2º do artigo 3º desta Resolução e demais exigências estabelecidas pela Portaria Ministerial nº 162/82-MEC:

- Língua Portuguesa - 1ª fase do 1º grau: Metodologia e Cont.	04
- Alfabetização	02
- Matemática - 1ª fase do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	04
- Ciências - 1ª fase do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	03
- Est. Sociais - 1ª fase do 1º grau: Metodologia e Conteúdo	03
- Didática e Prát. de Ens. na Escola de 1º Grau	10
- Estrut. e Func. do Ens. de 1º e 2º graus	04
- Artes e Recreação	02

Art. 7º - Os licenciados em Pedagogia, curta duração, poderão obter a licenciatura plena em Pedagogia-Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau, mediante complementação de estudos.

Art. 8º - De acordo com as Leis e normas vigentes, o aluno poderá obter aproveitamento de estudos anteriormente realizados.

Art. 9º - As práticas de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, serão obrigatoriamente acompanhadas pelo mesmo professor que ministrou o conteúdo e a metodologia da área.

Parágrafo único - A obrigatoriedade estabelecida neste artigo aplica-se também aos professores dos conteúdos e metodologias específicas da primeira fase do 1º grau.

Art. 10º - A Faculdade de Educação diligenciará no sentido de estabelecer formas de garantir que o ensino da metodologia e conteúdo de cada uma das matérias que compõem a primeira fase do primeiro grau seja sempre programado e executado de modo a

integrar, sempre mais profundamente, a Faculdade de Educação e os Institutos responsáveis pelos bacharelados e licenciaturas específicos.

**Art. 11º** - Fazem parte integrante desta Resolução os Anexos I e II que tratam, respectivamente, da "Exposição de Motivos" e das Ementas.

**Art. 12º** - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Goiânia, 27 de janeiro de 1984.

Prof. Joel Pimentel de Ulhôa  
- no exercício da Presidência -

## ANEXO II (RESOLUÇÃO Nº 207/84)

### EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

#### 1. LINGUA PORTUGUESA

Conceito de correção linguística. Processos lógicos e relacionais. Classe de palavra. Leitura e redação.

#### 2. HISTORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os modos de produção anteriores ao capitalismo e o nascimento da educação institucionalizada. A transição do feudalismo para o capitalismo na Europa Ocidental e o nascimento da Companhia de Jesus. A colonização do Brasil e a fase Jesuítica da educação colonial. O liberalismo e suas propostas educacionais. A vinda da família real para o Brasil e as mudanças decorrentes em educação. A industrialização do Brasil e a educação na Primeira República. O Estado Novo e a educação. O período populista e as novas propostas educacionais.

#### 3. BIOLOGIA EDUCACIONAL

Genética. Sistema Nervoso, Sistema Endócrino, Problemas de Saúde do Escolar e Programa de Saúde Escolar, possibilitando a compreensão dos fatores biológicos que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem e a análise dos problemas de saúde da população escolar de 1º e 2º graus.

#### 4. SOCIOLOGIA GERAL E DA EDUCAÇÃO

Condições históricas do surgimento da Sociologia. Fundamentos do pensamento positivista e a concepção durkheimiana da educação. Condições estruturais da sociedade capitalista e aspectos da análise marxista da sociedade. Teorias da reprodução social e cultural. Fundamentos do pensamento sociológico funcionalista. Concepção funcionalista da educação.

#### 5. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

Introdução ao estudo da Psicologia como ciências: seu objeto de estudo. Relação entre Psicologia e Pedagogia: a Psicologia do Escolar. Desenvolvimento (psicomotor, emocional, cognitivo e social) e processos de aprendizagem nas etapas escolarização que vão da pré-escola à 2ª série do 1º grau. Os distúrbios da evolução do escolar distúrbios da conduta, distúrbios da aprendizagem. Identificação do problema e propostas de encaminhamentos.

#### 6. MATEMÁTICA - 1ª FASE DO 1º GRAU : METODOLOGIA E CONTEUDO

Bases para definição de um currículo de Matemática. Conceitos básicos para aprendizagem da Matemática. Conteúdo e Metodologia para o ensino de Sistema de Numeração, Operações Fundamentais, Teoria Elementar do Número, Números Racionais (Frações),

Números Decimais, Porcentagem(noções), Medidas e Geometria(noções). O ensino de problemas. Planejamento de ensino da Matemática. Análise e uso do livro didático.

### **7. LINGUA PORTUGUESA - 1ª FASE DO 1º GRAU: METODOLOGIA E CONTEUDO**

Introdução ao estudo dos princípios que subsidiam a aprendizagem do aluno de 1ª fase do 1º grau, em Língua Portuguesa, nos aspectos bio-psico-linguísticos e sociais. Desenvolvimento do conteúdo de Língua Portuguesa relativo à 1ª fase do 1º grau nos aspectos: Leitura(leitura básica, informativa e recreativa), Linguagem oral - audição, Expressão escrita(composição, ortografia e escrita) e aspectos gramaticais. Métodos, processo e técnicas. Princípios e métodos de avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa.

### **8. ALFABETIZAÇÃO**

Desenvolvimento do conteúdo de Língua Portuguesa relativo à Alfabetização. Métodos, processos e técnicas. Princípios e métodos de avaliação da aprendizagem em alfabetização.

### **9. CIENCIAS - 1ª FASE DO 1º GRAU : METODOLOGIA E CONTEUDO**

Objetivos gerais do ensino de Ciências na primeira fase do 1º Grau. Os conceitos básicos de Ciências. Análise de livros de Ciências para a 1ª fase e elaboração de textos complementares. Modalidades didáticas para o ensino de Ciências. Análise das implicações sociais da Ciência e Tecnologia.

### **10. ESTUDOS SOCIAIS - 1ª FASE DO 1º GRAU:METODOLOGIA E CONTEUDO**

Fundamentação teórica de Estudos Sociais. Estudo e análise de conteúdos e de instrumentos que possibilitem a interpretação e expressão da realidade: visão do homem como ser histórico que se realiza no tempo e no espaço. Análise crítica de propostas de Estudos Sociais e da situação desta área na Escola. Propostas alternativas para o ensino de Estudos Sociais. Avaliação da aprendizagem em Estudos Sociais.

### **11. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

As influências do pensamento sociológico dos clássicos no pensamento educacional brasileiro. A luta pela escola pública no Brasil, a ideologia do Estado e a ideologia dos movimentos sociais. Posturas teórico-práticas ante os problemas da escola pública brasileira de 1º e 2º graus.

## **12. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**

O desenvolvimento e os processos de aprendizagem do aluno na 3ª e 4ª série do 1º grau e no 2º grau. Os distúrbios da evolução do escolar nesta fase: distúrbios da conduta, dificuldades de aprendizagem nesta fase. O comportamento do indivíduo no grupo. Os processos de grupo na instituição escolar.

## **13. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Visão histórica do trabalho. O trabalho nas sociedades anteriores ao capitalismo. A organização do trabalho pelo Capital: teorias clássicas da administração. A organização dos trabalhadores. Análise da organização do trabalho na escola capitalista. Alternativas para a organização do trabalho na sociedade e na escola.

## **14. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 1º GRAU**

Elaboração e execução de projetos de atividades de docência junto à Escola de 1º Grau (1ª fase), nas áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Artes e Recreação, a partir da realidade da Escola. Elaboração de propostas a serem executadas pela Escola.

## **15. ARTE E RECREAÇÃO**

A arte, seu significado e sua importância para a educação. A arte na escola de 1º Grau. As atividades expressivas (Música, teatro, dança, plástica, jogos poéticos e recreativos) e sua pedagogia. As experiências de aprendizagem integradas. A arte como elemento integrante e integrador das demais disciplinas na escola de 1º Grau.

## **16. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

O homem, a história e a educação. As racionalidades historicamente determinadas e a educação. A educação brasileira hoje e em especial a escola pública. Compreensão da escola e produção de uma nova escola.

## **17. CURRÍCULOS E AVALIAÇÃO**

A proposta pedagógica das escolas e suas implicações no currículo e na avaliação. Visão histórica do Currículo; análise da organização do currículo e da avaliação escolar na escola brasileira hoje; perspectivas de organização do currículo e da avaliação escolar numa proposta alternativa para a escola pública brasileira.

## **18. ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS**

A política Educacional Brasileira pós 68: A Reforma Universitária, Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus; escola-empresa e a formação profissional; medidas complementares das reformas; reorganização da educação não-formal. A Escola Pública em Goiás: a administração do ensino a nível de unidade escolar, municipal, estadual e federal. Perspectivas de estrutura e funcionamento da escola no contexto atual: a democratização e autonomia da escola hoje: política de pessoal e o movimento de valorização do professor.

### **19. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO**

Levantamento e análise do conteúdo e metodologia utilizados no ensino de História da Educação ministrado no Curso Normal. Propostas alternativas para o ensino desta disciplina. Execução destas propostas na prática de ensino da disciplina História da Educação no Curso Normal.

### **20. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Levantamento e seleção da programação e da bibliografia utilizada em sociologia da Educação no Curso Normal. Análise crítica do material recolhido e propostas alternativas para o ensino desta disciplina. Execução destas propostas na prática de ensino de Sociologia da Educação.

### **21. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.**

Programação e prática docente do conteúdo de Psicologia da Educação a partir do estudo da realidade da Escola, enfatizando o conhecimento dos princípios psicológicos que interferem sobre a escolaridade e a compreensão do comportamento do indivíduo no grupo e dos processos de grupo dentro da Instituição.

### **22. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

O ensino da Filosofia da Educação no 2º grau. O questionamento da escola, das teorias e da prática educativas vigentes. Elaboração de planos de curso, levantamento e seleção de bibliografia adequadas ao 2º grau e coerentes com este questionamento. Planejamento e execução de atividades de ensino em Filosofia da Educação.

### **23. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE ESTRUT. E FUNC. DO ENS. DE 1º E 2º GRAUS**

Programação e prática docente do conteúdo de estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, a partir do estudo da realidade da escola, estabelecendo propostas para a organização do trabalho pedagógico.

#### **24. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE METODOLOGIA DO ENS. DE 1º GRAU**

Elaboração e execução de projetos de atividades de docência junto à Escola Normal quanto ao conteúdo e metodologia do ensino de 1º Grau - Língua Portuguesa e Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Artes e Recreação - a partir do estudo da realidade da Escola. Elaboração de proposta a serem executadas pela Escola.

#### **25. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE DIDÁTICA**

Objeto da Didática: O Processo Ensino/Aprendizagem. Levantamento e análise dos problemas do ensino: proposta de solução dos problemas. Programação e prática do conteúdo de Didática a partir da realidade das Escolas.

## ANEXO III

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

## RESOLUÇÃO - CEPEC N° 638

Fixa o currículo pleno do curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004.

**O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 16 de dezembro de 2003, tendo em vista o que consta do processo nº 23070006598/2003-73, e considerando:

- a) o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG - Resolução CONSUNI nº 06 /2002;
- b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96);
- c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002;
- d) a responsabilidade social com a formação humana, a qualidade e a competência dos profissionais formados pela Universidade.

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Fixar o currículo pleno do curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, da Universidade Federal de Goiás, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004.

**Art. 2º** - A unidade acadêmica responsável pelo Curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal de Goiás é a Faculdade de Educação.

**Parágrafo único** - O curso referido no *caput* deste artigo conferirá o grau acadêmico de Licenciado em Pedagogia.

**Art. 3º** - O curso é organizado em semestres letivos, conforme o disposto no Regulamento Geral de Cursos de Graduação vigente na Universidade Federal de Goiás.

**Art. 4º** - O currículo do curso busca a concretização dos seguintes princípios norteadores da formação do pedagogo:

- I. o processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural;
- II. o trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos escolares e não escolares;
- III. formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura;
- IV. a unidade entre a teoria e a prática;
- V. a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- VI. a pesquisa como dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica dos licenciandos na esfera da compreensão e da produção do saber;
- VII. a autonomia dos trabalhos docente e discente;
- VIII. a interdisciplinaridade na organização curricular.

**Art. 5º** - O curso tem como finalidade estimular:

- I. a reflexão, entendida como compreensão crítica, radical e rigorosa, do sentido e da gênese da existência humana, social e pessoal, da esfera da cultura, da educação, da escola e do saber;
- II. a criação cultural e a formação de docentes e discentes como sujeitos da cultura;
- III. a ação como atividade criadora, transformadora, e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos e das instituições, em todas as suas dimensões;
- IV. a articulação de todos os componentes curriculares, fecundando o trabalho educativo.

**Art. 6º** - O curso, em licenciatura plena, tem como objetivo a formação do docente para:

- I. o magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- II. a gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos;
- III. a compreensão do universo da cultura e da produção do saber e a inserção crítica dos alunos nesse universo.

**Art. 7º** - A estrutura curricular está organizada com base em oito componentes, a saber:

- I. reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola;
- II. formação didático-pedagógica para a docência;
- III. trabalho docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- IV. organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar;
- V. aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo;

- VI. estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- VII. atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais;
- VIII. estudo/núcleo livre.

**Art. 8º** - A duração do curso será de 3.120 (três mil, cento e vinte) horas a serem integralizadas no tempo mínimo de três anos e no tempo máximo de sete anos, período em que deverão ser cumpridas obrigatoriamente:

- I. 1.512 h de disciplinas do núcleo comum;
- II. 832 h de disciplinas do núcleo específico;
- III. 576 h de núcleo livre;
- IV. 200 h de atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais.

§ 1º - As disciplinas do núcleo comum e do núcleo específico são obrigatórias e encontram-se descritas no Anexo I desta resolução.

§ 2º - As ementas das disciplinas do núcleo comum e do núcleo específico encontram-se no Anexo II desta resolução.

§ 3º - A disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I é pré-requisito para a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II.

§ 4º - O estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental compreende o ensino-aprendizagem profissional no campo de trabalho, sob a supervisão de um professor da instituição formadora e a participação dos profissionais do campo de estágio, conforme convênio previsto no Regulamento Geral de Cursos de Graduação.

§ 5º - O estágio curricular tem carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas, regulamentadas no Projeto de Estágio constante do Projeto Político-Pedagógico do Curso, e as disciplinas de estágio serão cursadas na seqüência prevista no currículo, sendo a anterior sempre pré-requisito para a seguinte.

§ 6º - As atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais compreendem atividades de enriquecimento curricular: seminários, simpósios, congressos, conferências, debates, colóquios, cursos e outras atividades nas áreas da cultura, das ciências, das artes e outras, validadas pela coordenação do curso, conforme resolução específica.

**Art. 9º** - O núcleo livre compreende um conjunto de disciplinas de livre escolha do aluno, dentre as oferecidas no âmbito da UFG e visa à ampliação e ao aprofundamento da formação humana e profissional.

**Parágrafo único** - As disciplinas que compõem o núcleo livre poderão, ainda, constituir-se como áreas de aprofundamento de estudos.

**Art. 10** – Poderá optar por este currículo o aluno que no ano de sua implantação estiver apto a cursar a 2ª ou a 3ª série do currículo anterior, regido pela Resolução - CCEP nº 207/84.

§ 1º – Ao realizar a opção referida no caput deste artigo, o aluno opta, simultaneamente, pelo Regulamento Geral de Cursos da UFG.

§ 2º – O aproveitamento de disciplinas do currículo antigo será feito considerando-se o quadro de transição entre currículos, contido no Projeto Político-Pedagógico, referido no artigo anterior.

§ 3º - A previsão de adequação curricular dos alunos que optarão por migrar para o currículo novo, encontra-se no Anexo III desta resolução.

**Art. 11** - Esta resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 16 de dezembro de 2003.

Profª. Drª. Milca Severino Pereira  
- Presidente -

## **EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Linguagem, sociedade, cultura, discurso e ensino de língua. Alfabetização e letramento. Concepções teóricas de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Práticas lingüístico-discursivas e formação do leitor e do escritor. Literatura e alfabetização.

### **ARTE E EDUCAÇÃO I**

Conceito de Arte. Apreciação estética. Potencial criador. A dupla faceta da Arte na Educação: como fator integrante e integrador das demais áreas de saber. A Música na educação. Percepção e expressão em Música. Apreciação musical. Repertório para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Música e movimento. Dança como expressão corporal. Cultura lúdica.

### **ARTE E EDUCAÇÃO II**

As Artes Visuais e a Educação. Diferentes formas de trabalho em Artes Visuais (pintura, desenho, modelagem, colagem, vídeo). Evolução do grafismo infantil e suas relações com a aquisição da escrita. Leitura de imagens. Cultura, imagem e tecnologias. Linguagem teatral e Educação. Jogos teatrais. Cultura lúdica.

### **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I**

Natureza e sentido da filosofia. Polis, nascimento da filosofia e Paidéia. Razão e educação na Idade Média. Razão e educação na Idade Moderna.

### **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II**

Filosofia e educação. Educação, cultura e formação. Educação, escola, cultura e saber.

### **FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Conceito de Ciência. Objeto das Ciências Humanas. Concepções teóricas na área das Ciências Humanas. O método das Ciências Humanas. As Ciências Humanas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A formação dos conceitos fundamentais das Ciências Humanas e suas relações com conteúdos programáticos e currículos.

### **FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Formações do conceito de relações sociais, espaço e tempo na educação infantil e séries iniciais. Alternativas metodológicas para o ensino das Ciências Humanas. A questão ao livro Didático. O local e o regional na educação infantil e séries iniciais ao E.F.

### **FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Subsídios teóricos para o entendimento do processo de construção do conhecimento científico e os paradigmas das Ciências. Contextualização do ensino das Ciências Naturais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Contribuições do ensino de Ciências frente às questões da inclusão, das drogas e da sexualidade.

### **FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Objetivos gerais, conceitos básicos e procedimentos metodológicos para o ensino das Ciências Naturais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Concepções de linguagem e lingüística. Ensino de língua e fracasso escolar. Leitura, produção de texto e análise lingüística. Literatura.

### **FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Leitura, produção de textos e análise lingüística. Pesquisa e formação do leitor e do escritor. Discurso, docência e pesquisa. Literatura. Diretrizes e projetos, em língua portuguesa, para a escola.

### **FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Visão histórica e epistemológica do conhecimento matemático. A função social dos conteúdos matemáticos. A matemática no currículo, na legislação e em diferentes enfoques teóricos metodológicos. O processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos matemáticos na educação infantil. Elaboração de propostas metodológicas para a matemática na educação infantil.

### **FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Fundamentos teóricos e metodológicos dos conteúdos (conceitos) matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental. Elaboração de propostas metodológicas para a matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A avaliação da aprendizagem matemática.

### **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I**

A história como Ciência. História e história da educação: um debate teórico e metodológico atual. Origens da educação pública. História da educação brasileira na Colônia e no Império.

### **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II**

A educação escolar no período republicano. A educação popular. Reformas educacionais: relação público/privado; relação centralização/descentralização; formação e profissionalização de professores. Pensamento pedagógico brasileiro.

### **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA**

A educação no contexto das transformações da sociedade contemporânea; a relação Estado e políticas educacionais; as políticas, estrutura e organização da educação escolar no Brasil a partir da década de 1990; a regulamentação do sistema educacional e da educação básica; as políticas educacionais em debate.

### **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I**

História e eixos epistemológicos da Psicologia; Psicologia e Educação; desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor da criança ao adulto e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. Abordagens teóricas: comportamental e psicanalítica e suas contribuições para a compreensão dos processos educativos.

## **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**

Os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança ao adulto: contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon; interações socioculturais, construção do conhecimento e constituição dos sujeitos nas práticas sociais.

## **SOCIEDADE, CULTURA E INFÂNCIA**

A construção histórica – social e cultural do sentimento de infância. História do atendimento à infância brasileira. A concepção de infância na formação do pensamento pedagógico a partir das contribuições de Rousseau, Pestalozzi, Montenorl, Iroebel e Dewey. Sociedade, Modernidade, Educação e Infância.

## **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I**

Condições histórico-sociais e intelectuais do surgimento da Sociologia. O objeto e o método da Sociologia em Durkheim, Marx e Weber. A organização da vida social. A educação como processo social.

## **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**

Concepções de educação dos clássicos da sociologia (Durkheim Marx e Weber). Educação e a organização da cultura em Gravrsci. Educação e teoria da prática em Bourdieu. A compreensão sociológica da educação no Brasil.

## **CULTURA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO**

Currículo e avaliação na educação brasileira: pensamento curricular; currículo e suas dimensões epistemológica, histórica, didático-pedagógica, política e cultural; política do conhecimento oficial e currículo escolar, como política cultural; concepções teóricas do currículo e da avaliação; currículo disciplinar e possibilidades de superação da disciplina; debates contemporâneos no campo do currículo e da avaliação; desafios para o século XXI.

## **DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estudo das contribuições da Pedagogia, da Didática e da pesquisa sobre a formação de professores – concepções pedagógicas; sentido social da profissão professor; a organização do trabalho docente: planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino – tendo em vista a formação e atuação profissional dos alunos do curso de Pedagogia.

## **EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS**

Educação e comunicação como práticas culturais. Mídias como expressão simbólica das diferenças culturais. A tecnologia como cultura e potencializadora da produção cultural. Consumo e ética. Processos educativos mediados por tecnologias; tecnologias e suas implicações na educação; gestão da comunicação e das mídias no ambiente escolar.

## **ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Vivência de processos de investigação e problematização da realidade de educação, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromisso inerente à profissão docente. Ênfase no conhecimento da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no campo de estágio.

## **ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vivência de processos de investigação e problematização da realidade de educação, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia, tendo em vista o desenvolvimento de

conhecimentos, habilidades e compromisso inerente à profissão docente. Ênfase na coleta sistemática de dados e elaboração do projeto de ensino-aprendizagem.

### **ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL III**

Vivência de processos de investigação e problematização da realidade de educação, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromisso inerente à profissão docente. Ênfase no desenvolvimento e avaliação do projeto de ensino-aprendizagem.

### **ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL IV**

Vivência de processos de investigação e problematização da realidade de educação, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromisso inerente à profissão docente. Ênfase na sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.

### **GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

O trabalho na sociedade capitalista: história, modos de produção, relações de produção. A escola no capitalismo: organização, gestão dos processos educativos, o trabalho docente. A gestão escolar democrática nas políticas educacionais: concepções de gestão e organização da escola. A escola como cultura organizacional: o projeto político-pedagógico coletivo e o trabalho do professor.

### **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I**

Metodologia do trabalho científico. Procedimentos básicos para o trabalho intelectual. A questão do conhecimento. Senso comum e saber científico. Limites da ciência. Mito da neutralidade científica. Conhecimento e poder. Normas e técnicas para a produção da monografia.

### **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II**

Elaboração da monografia. Documentação e leitura da bibliografia. Construção lógica do trabalho. Redação final.

**ANEXO IV**  
**PREVISÃO DE ADEQUAÇÃO AO NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE**  
**PEDAGOGIA PARA O ANO LETIVO DE 2004**

**ALUNOS NOVOS – PROCESSO SELETIVO 2003**  
**TURMAS A/B (MATUTINO) TURMAS C/D (NOTURNO)**

**1º semestre**

<b>Disciplinas</b>	<b>c/h/semanal</b>	<b>nº/turmas</b>
História da Educação I	4h	04
Sociologia da Educação I	4h	04
Arte e Educação I	4h	04
Psicologia da Educação I	4h	04
Sociedade, Cultura e Infância	4h	04

**2º semestre**

<b>Disciplinas</b>	<b>c/h/semanal</b>	<b>nº/turmas</b>
História da Educação II	4h	04
Sociologia da Educação II	4h	04
Arte e Educação II	4h	04
Psicologia da Educação II	4h	04
Núcleo Livre	4h	04

**TURMAS A e B (MATUTINO)**  
**TURMAS C e D (NOTURNO)**

**3º semestre**

<b>Disciplinas</b>	<b>CH semanal</b>	<b>nº turmas</b>
Fund. e Met. de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	04
Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	04
Didática e Formação de Professores	4h	04
Alfabetização e Letramento	4h	04
Arte e Educação I (Adaptação)	4h	04

**4º semestre**

<b>Disciplinas</b>	<b>CH semanal</b>	<b>nº turmas</b>
Fund. e Met. de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	4h	04
Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	4h	04
Fund. e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	04
Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	04
Arte e Educação II (Adaptação)	4h	04

**TURMA A (MATUTINO)/ TURMA B (NOTURNO)****5º semestre (adaptação)**

<b>Disciplinas</b>	<b>CH semanal</b>	<b>Nº turmas</b>
Arte e Educação I	4h	02
Sociedade, Cultura e Infância	4h	02
Didática e Formação de Professores	4h	02
Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	02
Fund. e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental II / Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II (Compl. 48 h)	4h	02

**6º semestre**

<b>Disciplina</b>	<b>CH semanal</b>	<b>Nº turmas</b>
Políticas Educacionais e Educação Básica	4h	02
Estágio em Ed. Infantil e Anos In. do Ens. Fund.	4h	02
Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	4h	02
Arte e Educação II	4h	02
Núcleo Livre	4h	02

**3º ANO – CURRÍCULO ANTIGO****TURMA A (MATUTINO)/ TURMA B (NOTURNO)**

<b>Disciplinas</b>	<b>C/h semanal</b>	<b>Nº/turmas</b>
Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	10h	02
Língua Portuguesa Met. e Conteúdo 1ª fs 1º Grau	4h	02
Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Grau	4h	02
Artes e Recreação	02	02

**4º ANO – CURRÍCULO ANTIGO****TURMA A/ B/ C/ D**

<b>Disciplinas</b>	<b>C/h semanal</b>	<b>Nº/turmas</b>
Currículos e Avaliação	2h	04
Filosofia da Educação	6h	04
Organização do Trabalho Pedagógico	2h	04
Didática e Prática de Ensino de Psicologia da Educação; Did. e Prat. de Ens. de Filosofia da Educação, Did. e Prat. de Ens. de Sociologia da Educação, Did. e Prat. de Ens. de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus e Did. e Prat. de Ens. das Metodologias de Ensino do 1º Grau.	4h	12