

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM ESTUDO DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS

Sandra Valéria Limonta

Goiânia
2009

SANDRA VALÉRIA LIMONTA

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM ESTUDO DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação e Profissionalização Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mirza Seabra Toschi

Goiânia

2009

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

Limonta, Sandra Valéria .

L 734c Currículo e formação de professores [manuscrito]: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás / Sandra Valéria Limonta. – 2009. 332 f. : il., tabs., qds.

Orientadora: Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 247-270.

**Inclui lista de tabelas e de siglas.
Anexos.**

1. Formação de professores – Proposta curricular 2. Currículo – Pedagogia – Universidade Estadual de Goiás(GO) 3. Universidades e faculdades – Currículo – Pedagogia I. Toschi, Mirza Seabra II. Universidade Federal de Goiás, **Faculdade de Educação.** III. Título.

CDU: 371.13:378(817.3)

SANDRA VALÉRIA LIMONTA

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM ESTUDO DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 07 de agosto de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª Dr^a Mirza Seabra Toschi – orientadora – UFG

Presidente da Banca

Prof^ª Dr^a Livia Freitas Fonseca Borges – UNB

Prof^ª Dr^a Iria Brzezinski – UCG

Prof^ª Dr^a Nancy Nonato de Lima Alves – UFG

Prof. Dr. Valter Soares Guimarães – UFG

Dedicatória

*À todos os professores e alunos do curso de Pedagogia regular da
UEG que fazem da esperança uma profissão.*

*Aos meus filhos Danilo e Bárbara que, ao adolecerem diante dos
meus olhos, dão sentido à minha vida e ao meu trabalho.*

*À Mirza, mais do que competente orientadora, uma grande amiga e
um exemplo de educadora, mãe e mulher que realiza, na práxis, a
grandeza e a beleza da educação.*

*À Regina Tomaz Netto, in memoriam. Durante o tempo em que
estivemos juntas, compartilhando amizade, conhecimentos e sonhos,
construímos um pouco da história da UEG.*

Agradecimentos

Ao Oscar, companheiro de vida, que caminhou ao meu lado segurando minha mão e me ajudou a chegar até aqui.

À querida avó Basílica, à minha mãe Luzia, às tias Maria Aparecida e Maria Fortunata e à prima-irmã Aline, que mesmo distantes estão sempre comigo, ainda que seja em pensamentos, nos momentos mais importantes da minha vida.

À Kátia Augusta, amiga-irmã, parceira intelectual, ouvinte atenta, crítica exigente, ombro amigo... Sem você ao meu lado, teria sido muito mais difícil.

À Nancy, amiga querida e companheira de trabalho, sua tranquilidade, otimismo e palavras certas nas horas certas fazem de mim uma professora e uma pessoa melhor.

À amiga Rozilda, cuja sensibilidade e nobreza de caráter são lições de perseverança nos momentos difíceis.

À amiga e companheira de UEG Eliane Anderi, exemplo de força e coragem na construção da educação pública.

À amiga Márcia Maria, mesmo distantes mantivemos nossa longa amizade e mesmo trabalhando em áreas tão diferentes dialogamos e crescemos juntas.

Às Professoras Doutoras Livia Freitas Fonseca Borges e Iria Brzezinski e ao Professor Doutor Valter Soares Guimarães, pelas valiosíssimas contribuições no momento da qualificação.

Às alunas e alunos do curso de Pedagogia da UEG-Anápolis, que me ensinaram a ser formadora de professores.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. 2009. 327f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

RESUMO

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, tem como temática de estudo a formação de professores e como objeto de pesquisa o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O objetivo geral é identificar e analisar os limites e possibilidades de formação do currículo do curso de Pedagogia desta instituição e suas relações com as políticas educacionais para a formação de professores no ensino superior no Brasil. A pesquisa parte do entendimento do currículo como uma construção social e cultural em processo, constituindo-se também num conflitante campo de debates, no qual diferentes perspectivas de formação irão repercutir. Tais perspectivas possuem um marco epistemológico e um marco político que podem ser percebidos quando se analisa os componentes curriculares e quando se discute sobre o currículo em ação. As questões norteadoras da tese são: Quais são os limites e possibilidades formativas do currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG e como este currículo se articula às políticas educacionais para a formação de professores? Como se constituíram a UEG e seu curso de Pedagogia no contexto do ensino superior brasileiro? Quem são os professores e alunos do curso de Pedagogia da UEG? Como se estrutura a proposta do currículo unificado e como professores e alunos têm compreendido e realizado este currículo? Tendo por método de pesquisa o materialismo histórico-dialético, a partir de uma contextualização do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil, aponto a universidade como o lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento e como espaço fundamental e privilegiado da formação de professores. Também analiso as políticas de formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil. Neste cenário, apresento a UEG enquanto instituição social e política, destacando as contradições entre o papel relevante da universidade na oferta de ensino superior no estado, particularmente nas regiões interioranas, e sua característica de programa de governo, contradição que gerou um processo de expansão e diversificação acelerado e permeado de problemas de várias ordens. A partir de dados empíricos e tomando o trabalho docente como principal categoria de análise, apresento o perfil social e profissional dos professores e alunos do curso de Pedagogia da UEG e descrevo e analiso como estes avaliam o currículo em ação. O esforço de análise dos dados empíricos resultou na construção de uma tese sobre planejamento e desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia, apresentada sob a forma de uma reflexão sobre o currículo integrado, o trabalho docente e a pesquisa numa perspectiva histórico-crítica como princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular deste curso.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Currículo do curso de Pedagogia. Trabalho docente.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Curriculum and teacher's formation: a study of the curriculum proposal for teaching training on Goiás State University*. 2009. 327f. Doctor degree thesis (Education Post graduation Program), Goiás Federal University, Goiânia, 2009.

ABSTRACT

This study is related to the Teacher's Formation and Professionalisation research guideline. The work theme can be generally defined as teacher's formation, however, the specific object is the curriculum proposal for teaching training of the pedagogics course on Goiás State University. The principal objective of this research is to analyse the limits and possibilities of curriculum's pedagogics course of this education institution and its relations with the educational policies for teacher training in higher education in Brazil. The research part of the understanding of the curriculum as a cultural and social construction, and also a conflicting field of debate, in which different perspectives of training will affect. Such epistemological perspectives are a landmark and a guideline policy that can be perceived when considering the curriculum components and when it discusses the curriculum in action. The guiding questions of the thesis are: What are the limits and possibilities of the unified curriculum of the teacher's training course and how this curriculum is articulated to the educational policies for teacher training? As was the UEG and the course of education in the context of Brazilian higher education? Who are the teachers and students of the pedagogics course? How teachers and students have understood and realized the proposed structure of the unified curriculum? With the search method of the historical and dialectical materialism, from a context of higher education and the teaching formation course on pedagogics in Brazil, the university is presented as the place of production and criticism of culture and knowledge and as a privileged and essential training of teachers place. and analyze the policies of teacher education and the National Curricular Guidelines for the Course of Pedagogy in Brazil. In this scenario, is presented the UEG as social and political institution, highlighting the contradictions between the role of universities in offering higher education in the state, particularly in inland regions, and its characteristic of government program, that generated an accelerated process of expansion and diversification and also various problems. From empirical evidence and taking the teaching as the primary category of analysis, presenting the social and professional profile of teachers and students of the pedagogics course, is described and analyzed how they evaluate the curriculum in action. The analyze of the empirical data resulted in the construction of a thesis on planning and curriculum development in the pedagogics course of teaching formation, presented as a reflection on the integrated curriculum, the teaching and research in a historical-critical as formative principles and priorities guiding to the planning and development curriculum of this course.

Key-words: Teaching formation. Curriculum. Pedagogics teacher training course. Teacher's work.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Curriculum y formación docente: un estudio de la propuesta de plan de estudios del curso de Pedagogía en la Universidad del Estado de Goiás*. 2009. 327f. Tesis doctoral (Programa de Postgrado em Educação) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

RESUMEN

Este estudio vincula a la línea de investigación y formación de docentes profesionales, cuenta con un tema de estudio en la formación de docentes y tiene como objeto de investigación el plan de estudios del curso de Pedagogía en la Universidad del Estado de Goiás. El objetivo general es identificar y analizar los límites y las posibilidades de la formación del currículo del curso de esta institución de educación y sus relaciones con las políticas educativas para la formación de profesores en la enseñanza superior en Brasil. La investigación parte de la comprensión del plan de estudios como una construcción social y cultural en el proceso, y es también un conflicto campo debate, en el que las diferentes perspectivas de la formación pasarán. Tales perspectivas tienen un punto de referencia científico y político que puede percibirse al examinar el plan de estudios y SUS componentes, cuando abordado el plan de estudios en la acción. Las preguntas guía de la tesis son: ¿Cuáles son los límites y las posibilidades de formación docente del currículo del curso de Pedagogía y cómo este plan de estudios está articulado a las políticas educativas para la formación de los docentes? Como se presenta la UEG y el curso de Pedagogía en el contexto de la enseñanza superior brasileña? ¿Quiénes son los profesores y estudiantes del curso de Pedagogía de la UEG? ¿Cómo los profesores y los estudiantes han entendido y se percibió de este plan de estudios? Con el método de búsqueda del materialismo histórico y dialéctico, desde un contexto de la educación superior y el curso de Pedagogía en Brasil, se apunta a la universidad como el lugar de producción y la crítica de la cultura y el conocimiento y como un privilegiado y esencial ubicación de la formación de los profesores. En este escenario, se presenta la UEG como institución social y política, poniendo de relieve las contradicciones entre el papel de las universidades en la oferta de educación superior en el estado, particularmente en las regiones del interior, y sus características de programa de gobierno, que genera un rápido proceso de expansión y diversificación y problemas de diferentes órdenes. De las pruebas empíricas y teniendo la enseñanza como principal categoría de análisis, se presenta el perfil social y profesional de los docentes y estudiantes del curso de Pedagogía de la UEG y la análisis de cómo estos evaluarán el plan de estudios en la acción. El esfuerzo de análisis de los datos empíricos resultó en la construcción de una tesis sobre la planificación y elaboración de planes de estudios en el curso de Pedagogía, presentada como una reflexión sobre el currículo integrado, la enseñanza y la investigación en una perspectiva histórico-crítica como principios y prioridades en la planificación y desarrollo curricular.

Palabras-clave: Formación de los maestros. Plan de estudios. Curso de Pedagogía. Trabajo del profesor.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	50
Quadro 2.....	51
Quadro 3.....	51
Quadro 4.....	51
Quadro 5.....	52
Quadro 6.....	52
Quadro 7.....	53
Quadro 8.....	53
Quadro 9.....	54
Quadro 10.....	54
Quadro 11.....	55
Quadro 12.....	56
Quadro 13.....	59
Quadro 14.....	62
Quadro 15.....	66
Quadro 16.....	84
Quadro 17.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	49
Tabela 2.....	49
Tabela 3.....	127
Tabela 4.....	128
Tabela 5.....	130
Tabela 6.....	130
Tabela 7.....	130
Tabela 8.....	131
Tabela 9.....	132
Tabela 10.....	132
Tabela 11.....	133
Tabela 12.....	134
Tabela 13.....	135
Tabela 14.....	136
Tabela 15.....	141
Tabela 16.....	142
Tabela 17.....	143
Tabela 18.....	144
Tabela 19.....	145
Tabela 20.....	146
Tabela 21.....	147
Tabela 22.....	148
Tabela 23.....	150
Tabela 24.....	151
Tabela 25.....	154
Tabela 26.....	157
Tabela 27.....	157
Tabela 28.....	158
Tabela 29.....	158
Tabela 30.....	158
Tabela 31.....	160
Tabela 32.....	161
Tabela 33.....	163
Tabela 34.....	164
Tabela 35.....	165
Tabela 36.....	165
Tabela 37.....	166
Tabela 38.....	167
Tabela 39.....	168
Tabela 40.....	192
Tabela 41.....	193
Tabela 42.....	194
Tabela 43.....	195
Tabela 44.....	196
Tabela 45.....	197
Tabela 46.....	198
Tabela 47.....	199
Tabela 48.....	200
Tabela 49.....	202

Tabela 50.....	204
Tabela 51.....	205
Tabela 52.....	207
Tabela 53.....	208
Tabela 54.....	208
Tabela 55.....	209
Tabela 56.....	210
Tabela 57.....	212
Tabela 58.....	213
Tabela 59.....	214
Tabela 60.....	215
Tabela 61.....	217
Tabela 62.....	218

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação do estado de Goiás
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado de Goiás
SESu	Secretaria de Educação Superior
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UnUs	Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás
USAID	United States Aid Internacional Development

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
RESUMEN.....	9
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE SIGLAS.....	13
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - ENSINO SUPERIOR, UNIVERSIDADE E CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS.....	28
1. Algumas reflexões sobre o ensino superior brasileiro e o papel social da universidade na formação de professores.....	28
2. A Universidade Estadual de Goiás no contexto do ensino superior brasileiro.....	43
3. O curso de Pedagogia no contexto do ensino superior brasileiro.....	75
4. A singularidade na universalidade: o curso de Pedagogia regular da Universidade Estadual de Goiás.....	85
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	90
1. Formação de professores e currículo: qual formação, qual currículo?.....	90
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.....	113
CAPÍTULO III – O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS NA PERSPECTIVA DE SEUS PROTAGONISTAS.....	125
1. Os sujeitos da pesquisa: quem são os alunos do curso de Pedagogia da UEG.....	126
2. Concepções de Pedagogia e de formação do pedagogo na UEG: o que revelam os alunos?.....	139
3. Formação e atuação profissional dos professores do curso de Pedagogia da UEG.....	157
CAPÍTULO IV - O CURRÍCULO UNIFICADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: NA SINGULARIDADE DESCOBREM-SE POSSIBILIDADES PARA O PLANEJAMENTO CURRICULAR.....	171
1. O currículo unificado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.....	171
2. A perspectiva dos alunos do curso de Pedagogia sobre o currículo.....	192
3. O currículo na perspectiva dos professores.....	207

4. O currículo integrado, a pesquisa e o trabalho docente como princípios formativos: elementos para uma reflexão sobre planejamento e desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia.....	220
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	242
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	247
-------------------------	------------

ANEXOS.....	272
--------------------	------------

Anexo I – Questionário proposto para os alunos.....	273
---	-----

Anexo II – Questionário proposto para os professores.....	280
---	-----

Anexo III – Proposta de Projeto de Reformulação Curricular.....	285
---	-----

INTRODUÇÃO

Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia.

Frase atribuída ao escritor russo Leon Tolstoi (1828-1910).

1. Apresentação do objeto de estudo, objetivos da pesquisa e estrutura do trabalho

A aldeia que aqui quero pintar/revelar, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), é microcosmo inserido no ensino superior brasileiro que se revela universal ao trazer no currículo unificado de seu curso de Pedagogia¹, objeto de estudo desta pesquisa, as contradições da formação de professores na universidade, questão contingente da educação brasileira neste atual momento histórico.

Segundo Hess (2005), o processo de construção de uma tese é como a realização de uma obra de arte, pois a tudo o que de racional nela foi investido pode-se somar a mesma quantidade de desejo. Ainda segundo o autor, razão e desejo são constantemente desafiados, pois é preciso saber equilibrar-se entre o que se deseja e o que se tem para poder produzir a obra, uma vez que partimos de representações mais ou menos nítidas do objeto, construímos primeiras compreensões mais ou menos razoáveis, até que estas se materializem em conceitos e categorias que nos permitirão compreender, mais ou menos, o objeto escolhido. A tese, assim como a obra de arte, nunca se completa.

Quando iniciei este trabalho, pretensamente imaginei que possuía uma representação bastante precisa do currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG, afinal, estava em minha aldeia: havia participado de uma das etapas de sua construção e naquele momento era professora deste curso na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis.

No entanto, na medida em que se deu o avanço da pesquisa empírica, a riqueza dos dados fez emergir um grande número de possibilidades de análise, assim como me permitiu dar um melhor sentido ao referencial teórico escolhido. Logo percebi que pintar a minha aldeia não seria fácil, pois a realidade que eu imaginava conhecer tão bem não se deixava apanhar de imediato. Ao percorrer os caminhos do estado de Goiás

¹O objeto de estudo desta pesquisa é o currículo unificado do curso de Pedagogia denominado regular ou estruturante, oferecido atualmente em 16 Unidades Universitárias da UEG: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Senador Canedo e Uruaçu. Esta distinção se faz necessária porque a instituição oferece também, em outras Unidades Universitárias ou nas mesmas unidades que oferecem o curso regular ou estruturante, o curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura Plena Parcelada, com currículo e carga horária diferenciados, como se verá no capítulo I.

que levam às Unidades Universitárias do interior, conheci paisagens, cidades e pessoas que me ajudaram a perceber que a singularidade da UEG é justamente o fato de ser uma instituição gigante, complexa, dinâmica e multifacetada. Está inserida num contexto político e cultural que a determina, mas ao mesmo tempo, determinando e construindo o ensino superior e, principalmente, a formação de professores para a Educação Básica em todo o estado.

Neste sentido, singularidade e universalidade estão em movimento, e no meu processo de fazer e ao mesmo tempo não fazer parte deste movimento pretendi apanhar o real ao levantar o seguinte problema: quais são os limites e possibilidades formativas do currículo unificado do curso de Pedagogia regular da UEG? A intenção é compreender como se constitui e se articula esta realidade singular ao importante momento histórico e político que estamos vivendo no campo da formação de professores no Brasil: a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e os embates travados no campo da academia e do Ministério da Educação (MEC), seguidos da tardia definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006 (DCNP/2006).

Lukács (1979, p. 95) afirma que “(...) a singularidade é o anel conclusivo de uma cadeia de acontecimentos”, entretanto, as determinações históricas muitas vezes silenciam esta singularidade. Nesta tese apresento o singular como uma mediação que nos permite compreender como se concretizam as políticas educacionais para o ensino superior e para a formação de professores no Brasil, inseridas, por sua vez, nas mudanças ocorridas na organização do trabalho no sistema capitalista nas últimas duas décadas. Neste sentido, foi desenvolvido um estudo curricular crítico, que permite, também, pensar caminhos para o planejamento e desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia a partir do que está proposto para este curso na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (DCNP/2006).

As questões que proponho nesta tese são: Quais são os limites e possibilidades formativas do currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG e como este currículo se articula às políticas educacionais para a formação de professores? Como se constituíram a UEG e seu curso de Pedagogia no contexto do ensino superior brasileiro?

Quem são os professores e alunos do curso de Pedagogia da UEG? Como se estrutura a proposta do currículo unificado e como professores e alunos têm compreendido e realizado este currículo?

A resposta a estas questões está no alcance dos objetivos da pesquisa, sendo assim, como objetivo geral intento identificar e analisar os limites e possibilidades de formação do currículo unificado do curso de Pedagogia regular da UEG e suas relações com as políticas educacionais para a formação de professores no ensino superior no Brasil; e como objetivos específicos busco compreender a constituição da UEG e de seu curso de Pedagogia no cenário do ensino superior brasileiro; identificar e apresentar o perfil dos professores e alunos do curso de Pedagogia da UEG, bem como a análise que estes fazem do currículo unificado do curso; apresentar, a partir das análises empreendidas realizada, uma reflexão sobre planejamento e desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia.

A pesquisa que foi desenvolvida sobre o currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG parte do entendimento do currículo como uma construção social e cultural em processo, constituindo-se também num conflitante campo de debates, no qual diferentes perspectivas de formação irão repercutir. Acredito que estas perspectivas possuem um marco epistemológico e um marco político que podem ser percebidos quando se analisa os componentes curriculares e quando se discute sobre o currículo em ação.

No capítulo I, “Ensino superior brasileiro, universidade e curso de Pedagogia no Brasil: o contexto da Universidade Estadual de Goiás” apresento a UEG e o curso de Pedagogia oferecido por esta instituição inseridos no contexto contemporâneo do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil, destacando a importância da universidade como lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento e como espaço fundamental e privilegiado da formação de professores.

A partir desta contextualização, analiso a criação e a consolidação da UEG no estado de Goiás desde sua criação em 1999, quando foram reunidas várias faculdades isoladas estaduais espalhadas pelo interior do estado. Nesse sentido, construí uma análise histórico-crítica da configuração atual desta universidade, tangenciando a análise para a atuação da instituição na formação de professores da Educação Básica e mais especificamente como se dá esta formação no curso de Pedagogia. Apresento também as características da UEG enquanto instituição social e política e como lugar de formação de professores, destacando as contradições entre o papel relevante da

universidade na oferta de ensino superior no estado, particularmente nas regiões interioranas, e sua característica de programa de governo, contradição que gerou um processo de expansão e diversificação acelerado e permeado de problemas de várias ordens.

Ainda no capítulo I faço uma breve análise do curso de Pedagogia no Brasil, tentando dimensionar as diferentes concepções e propostas de formação veiculadas por este curso ao longo de sua história. Este panorama geral do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil ajuda a compreender como se produziu uma importante característica da UEG, sua vocação para a formação de professores, e permite também uma análise mais acurada do curso de Pedagogia e de seu currículo unificado.

No capítulo II, “A formação de professores e o currículo do curso de Pedagogia”, sem perder de vista o cenário do ensino superior brasileiro como pano de fundo, discuto a questão da formação de professores e do currículo dos cursos de Licenciatura, tratando nessa questão mais especificamente da formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do gestor educacional no curso de Pedagogia, por meio de uma análise das políticas educacionais de formação de professores que culmina nas DCNP/2006.

A análise que empreendi das políticas de formação de professores toma como pano de fundo o contexto político e cultural engendrado na dinâmica das transformações ocorridas desde a década de 1990 na economia e na produção de bens e serviços, cujas principais características são a acumulação flexível (economia de mercado) e a flexibilização do trabalho (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001). A formação para o trabalho, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer, que supostamente permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente.

Tratando-se especificamente da formação docente, ocorreu um amplo processo de reformas nos cursos de Licenciatura, vinculadas às reformas educacionais implementadas, em sua maioria, nesses dez anos que sucederam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/1996), e que trazem para o trabalho do professor as novas características do trabalho em geral apontadas acima. As mudanças que têm ocorrido nos cursos de

Licenciatura evidenciam novas concepções de formação de professores, com maior evidência para uma visão pragmatista, numa espécie de retorno ao tecnicismo em educação, configurado sob novas formas de realização do trabalho, que no momento atual são mais cognitivas e virtuais (substituição da mecânica pela eletrônica) do que operacionais.

Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de neo-tecnicismo (CAMPOS, 2002; EVANGELISTA e SHIROMA, 2007; KUENZER, 1999; FREITAS, 1998). Assim, a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, que ecoaram, evidentemente, nas reformas curriculares. Esse movimento se constitui também em elemento de análise deste segundo capítulo, pois entendo que se faz necessário compreender os significados sociais desta concepção de formação, uma vez que não estão claramente expressos nos documentos oficiais que orientam a formação de professores.

No capítulo III, “O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás na perspectiva de seus protagonistas”, descrevo e analiso dados empíricos obtidos junto aos alunos e professores, que servem de base para a construção de um perfil bastante abrangente dos primeiros: idade; sexo; situação civil; número de filhos; formação de nível médio e dados bastante específicos sobre a ocupação profissional, quantidade de horas de trabalho e ocupação que exerce dentro e/ou fora da área educacional. Em seguida apresento uma análise da formação e atuação profissional dos professores do curso de Pedagogia da UEG, que permitiu uma discussão sobre a formação e as condições de trabalho do professor do ensino superior no Brasil.

Ainda neste capítulo apresento e analiso as concepções dos alunos sobre a identidade profissional do pedagogo e a formação do pedagogo na UEG, considerando as motivações para a escolha da instituição e do curso e o nível de satisfação em relação a ambos; as relações entre a formação proporcionada pelo curso e a profissão docente; relação da formação com a pesquisa; expectativas de trabalho e de continuação da formação após a conclusão do curso.

No capítulo IV, “O currículo unificado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás”, apresento a proposta curricular unificada e a perspectiva dos alunos e professores sobre esta. As questões propostas aos participantes permitiram que estes apontassem suas perspectivas tanto em relação aos aspectos estruturais (eixos, dimensões, relação entre o currículo e a formação, relação entre o currículo e a pesquisa, mudanças necessárias no currículo) quanto em relação aos componentes

curriculares (atividades de enriquecimento e aprofundamento, prática pedagógica, disciplinas de fundamentos, gestão e avaliação, metodologias de ensino e estágio supervisionado).

O esforço de análise dos dados empíricos resultou na construção de uma síntese sobre planejamento e desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia, apresentada no capítulo IV sob a forma de uma reflexão sobre o currículo integrado, o trabalho docente e a pesquisa como princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular deste curso. Nas considerações finais, apresento uma síntese do trabalho, buscando retomar os objetivos e questionamentos propostos e fazendo uma crítica da pesquisa realizada, discutindo horizontes possíveis para a pesquisa curricular no campo da formação no curso de Pedagogia.

2. Considerações sobre o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

Na pesquisa em Ciências Humanas, antes de pensar nas opções metodológicas e nas técnicas de pesquisa, é necessário pensar em teorias que possibilitem ao pesquisador a análise dos dados e consequente elucidação do problema de pesquisa. A pesquisa em educação nos coloca diante da natureza complexa do fenômeno educativo, daí a necessidade de compreendermos as múltiplas determinações que o compõem, ou seja, para poder explicar uma pequena parcela deste fenômeno, é necessário conhecê-lo da forma mais completa possível, e não se pode chegar a esse conhecimento sem escolher um caminho.

(...) os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem estas condições falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produziu historicamente (GATTI, 2007, p. 55).

É preciso que se eleja uma teoria que permita interpretar e explicar os fenômenos educativos, ou seja, é preciso um método. A(s) metodologia(s) e/ou técnica(s) escolhida(s) estão em consonância e ao mesmo tempo se subordinam ao método de investigação, uma vez que os dados obtidos por meio das técnicas deixam apenas

entrever a realidade. A técnica não possui elementos que possam, por si mesmos, explicar a realidade, é preciso ter um método para expor esta realidade: o mérito de uma pesquisa, ou melhor, a tese, é a maior ou menor capacidade do pesquisador para construir uma explicação da realidade investigada.

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real (MARX, 1983, p. 20).

Nesse sentido, o método de análise/de exposição desta pesquisa é o materialismo histórico-dialético que, segundo Frigotto (1989, p. 77), não é uma ferramenta asséptica, “(...) uma espécie de metrologia dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que denomino de metafísicas é tomada como garantia da cientificidade, da objetividade e da neutralidade”, e que está presente em todo momento, desde o início da pesquisa, na definição do problema, na metodologia, na análise e na exposição desta análise. O autor adverte que, na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de mundo e de vida em seu conjunto, ou seja, o método traduz, e porque não, explica, uma dada realidade: o método é mediação no processo de apreender, revelar e expor a estrutura, e o mais importante, as contradições dos fenômenos sociais. Segundo Pires (1997), desde a crise do socialismo real o método tem sido questionado em sua atualidade e possibilidade de continuar existindo como referencial teórico de compreensão da realidade. No entanto, principalmente em razão da crise que se abateu sobre o capitalismo globalizado nos últimos meses, não se pode negar a vitalidade e a coerência do método, o que torna o argumento levantado pela autora há 12 anos mais atual do que nunca:

(...) vale a pena observar que as interpretações marxistas da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade capitalista moderna foram as interpretações mais completas e originais desta sociedade e que, neste sentido, sobrevivendo à sociedade capitalista (com todas as suas modificações atuais), sobrevive, ainda, como a mais importante teoria de interpretação, conferindo atualidade e pertinência ao método materialista histórico-dialético, que precisa, é claro, ser constantemente atualizado (PIRES, 1997, p. 86).

A análise dos fenômenos educacionais é uma construção de teorias sobre suas manifestações mais simples e imediatas em relação com a totalidade social e histórica. É o método que permite tal movimento do pensamento, o que certamente não é fácil, pois implica reconhecer, em relação ao objeto de pesquisa, que este se constitui nas relações sociais construídas pela humanidade durante todo tempo histórico (totalidade); possui grande número de características conflituosas como, por exemplo, o fato de que a educação é ao mesmo tempo emancipação e alienação (contradição); e necessita ser analisada a partir das relações que os homens estabelecem com a natureza e entre si na produção e reprodução de sua existência (trabalho).

De acordo com Pires (1997), estas são as categorias fundamentais a partir das quais se pode realizar uma análise materialista histórico-dialética de um determinado fenômeno social. A análise dos dados da pesquisa foi realizada no movimento de perceber e compreender, nas categorias fundamentais do método, as categorias que foram emergindo do objeto de estudo. O currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG é analisado no contexto concreto e historicamente determinado das políticas para o ensino superior e formação de professores no Brasil. Analiso também as contradições que perpassam o currículo e que se evidenciam na relação teoria e prática e na dinâmica que vai do currículo proposto ao currículo em ação. Por fim, toda a análise bem como as interpretações que fui construindo sobre o ensino superior, a formação de professores na universidade, a UEG, o curso de Pedagogia, as DCNP/2006 e o currículo unificado, tem como ponto de partida a constatação das modificações das relações entre capital e trabalho no atual momento histórico, e como tais relações têm se manifestado na dinâmica entre trabalho e educação e no trabalho docente.

Por fim, o materialismo histórico-dialético, além de ser uma visão de mundo e um método de análise da realidade, é também realização, ação humana transformadora (práxis), podendo ser entendida como prática eivada e nutrida de teoria e, por isso mesmo, capaz de superar o estágio de compreensão da realidade e passar a transformá-la. Reafirmando o exposto por Frigotto (1989, p. 81), o conhecimento é a práxis que se faz necessária para que se possa transformar a realidade.

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

Para compor o universo da pesquisa foram selecionadas sete dentre as 16 Unidades Universitárias da UEG que oferecem o curso regular de Pedagogia: Anápolis, Campos Belos, Inhumas, Itaberaí, Pires do Rio, São Luís dos Montes Belos e Uruaçu. O critério de seleção das unidades baseou-se na localização geográfica, visto que procuramos abranger as diferentes regiões do estado que possuem Unidade Universitária que ofereça o curso. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2007 (Anápolis, Inhumas, Pires do Rio e São Luís dos Montes Belos) e no segundo semestre de 2008 (Campos Belos, Itaberaí e Uruaçu). Os sujeitos participantes da pesquisa foram os formandos dos anos de 2007 e 2008 e professores dos cursos de Pedagogia destas unidades. Participaram da pesquisa 154 alunos de um total de 424 (36%) e 67 professores de um total de 247 (28%).

O procedimento metodológico utilizado foi o questionário, composto de questões fechadas, semi-abertas e abertas (anexos 1 e 2). Os questionários para professores e alunos foram elaborados e testados na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis em junho de 2007. Após a testagem, as questões referentes à atuação profissional tanto do questionário para os professores quanto do questionário para os alunos foram modificadas, pois, de acordo com as sugestões dos participantes do teste, precisavam ficar mais claras. Também foi acrescentada, por sugestão dos professores participantes do teste, uma questão que indagava sobre mudanças possíveis no currículo do curso, acrescentada também ao questionário dos alunos.

Mesmo utilizando um instrumento de coleta de dados que, segundo Moreira (2004), permite ao participante da pesquisa maior controle sobre as condições de sua participação, houve uma grande dificuldade em relação à disponibilidade dos professores para responder ao questionário na Unidade Universitária, com o acompanhamento da pesquisadora, para explicitar possíveis dúvidas. O ideal teria sido minha permanência por alguns dias em cada uma das cidades selecionadas como campo, o que não foi possível devido à falta de financiamento e licença integral para a realização da pesquisa. Assim, dos 67 professores que responderam ao questionário, 18 o fizeram via e-mail. Em relação aos alunos, o questionário foi proposto de forma voluntária, em horário de aula, após a explicação dos objetivos da pesquisa e da apresentação do instrumento.

O procedimento de coleta de dados escolhido para a realização desta pesquisa se revelou bastante apropriado devido à amplitude do campo delimitado, sete Unidades

Universitárias, localizadas em diferentes regiões do estado e distantes entre si; bem como às condições de trabalho da pesquisadora. Além disso, revelou-se adequado em outros aspectos, que acredito serem importantes para garantir determinados critérios de cientificidade: a possibilidade de abranger um número maior de participantes numa mesma Unidade Universitária num período de tempo que não interrompesse demasiadamente o cotidiano das aulas; a garantia do anonimato, o que possibilita um maior exercício da autonomia e da crítica nas respostas, e por fim, devido ao grande número de informações necessárias à consecução dos objetivos da pesquisa, foi possível reunir num único instrumento informações objetivas e subjetivas sobre o sujeito, sua formação e ocupação profissional, a universidade, o curso de Pedagogia e o currículo do curso.

O questionário, segundo Ketele (1998) em muito colabora no estudo de um tema específico junto a uma população diversificada, o que acredito ser o caso dos sujeitos desta pesquisa. Para o autor, o questionário pode configurar-se num instrumento de estudo tanto quantitativo quanto qualitativo, e, em alguns casos da pesquisa sobre fenômenos sociais, mostra-se suficiente. Ainda segundo este autor, apesar de suas limitações, o questionário continua a ser um instrumento de coleta de dados bastante utilizado na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, justamente por possibilitar abrangência de informações e permitir uma gama variada de tratamentos e interpretações dos dados.

Para Hill e Hill (2002), na construção de um questionário que pretenda recolher informações tanto quantitativas quanto qualitativas, é preciso definir claramente quais as informações que se pretende obter, considerando os objetivos da pesquisa e a quantidade de dados necessários para ao alcance dos mesmos. No caso desta pesquisa, optei pela construção de um questionário composto de questões abertas, semi-abertas e fechadas. Nas questões abertas a proposição solicita ao respondente que emita um juízo de valor e/ou uma opinião, nas questões semi-abertas, solicita-se uma justificação e/ou uma explicação da(s) escolha(s) disponibilizadas nas questões fechadas, cujas variáveis foram previamente elaboradas.

As questões semi-abertas foram construídas com base numa variante da escala de Likert descrita por Richardson (1999), na qual se solicita aos respondentes que sempre justifiquem e/ou expliquem a escolha de uma ou mais variáveis apresentadas numa determinada questão. Segundo Vendramini et. all. (2004), a escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários de opinião. Ao

responderem a um questionário baseado nesta escala, os participantes especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

Baseando-me em Moreira (2004) busquei construir um questionário claro e objetivo, fugindo ao máximo de expressões e/ou conceitos que fossem muito distantes do universo vocabular dos sujeitos, particularmente no caso do questionário proposto para os alunos, embora deva reconhecer que os dois questionários tenham ficado um tanto longos. Quanto à estrutura, optei pela distribuição equilibrada ao longo do instrumento de questões abertas, semi-abertas e fechadas.

O questionário proposto para os alunos possui 29 questões e está dividido em cinco segmentos: dados de identificação (idade, sexo, estado civil, número de filhos); formação de nível médio (instituição e curso realizado); atuação profissional (se trabalha na área da educação ou não, qual ocupação, quantas horas trabalha por semana); o curso de Pedagogia e a UEG (motivações da escolha do curso e da instituição, nível de satisfação com a formação, relação entre a formação e o trabalho docente, expectativas profissionais e de formação após a conclusão do curso, concepção de pedagogia e de pedagogo); o currículo do curso de Pedagogia (aspectos estruturais, análise dos componentes curriculares, relação entre a formação e a pesquisa, relação entre formação e estágio, sugestão de mudanças).

O questionário proposto para os professores possui 21 questões e está dividido em três segmentos: formação (instituição e cursos de graduação e pós-graduação realizados); atuação profissional (anos trabalho no ensino superior e na UEG, outras instituições em que trabalha, quais cursos, se trabalha na Educação Básica, qual função ocupa, se ocupa cargo de gestão na UEG, se realiza pesquisa, quantas horas trabalha na semana); avaliação do currículo do curso de Pedagogia (aspectos estruturais, análise dos componentes curriculares, relação entre a formação e a pesquisa, estágio supervisionado e sugestão de mudanças).

Os dados obtidos nas proposições objetivas das questões fechadas e semi-abertas foram sistematizados por meio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais), um programa de análise estatística bastante utilizado nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, pois além da realização dos cálculos estatísticos mais complexos, permite a categorização organizada dos resultados. No caso desta pesquisa, devido ao grande volume de dados, o uso do programa permitiu melhor organização e conseqüentemente, rigor e qualidade na abstração e análise das categorias do objeto.

As proposições abertas das questões abertas e semi-abertas foram cuidadosamente organizadas e categorizadas pela pesquisadora, o que permitiu conhecer os nexos constitutivos e as contradições do currículo do curso de Pedagogia da UEG. A forma como os questionários foram construídos contribuiu para que os sujeitos se utilizassem de uma escrita/linguagem que possibilitou apreender como estes percebem e avaliam o currículo. Entendo, como Moreira (2004), que a escrita é uma forma fundamental de comunicação e permite captar a subjetividade dos sujeitos de uma pesquisa, desde que a proposição das questões abertas sejam elaboradas como um convite à reflexão. A classificação e exame cuidadosos das respostas às proposições abertas permitiu, à luz do materialismo histórico-dialético, a construção das principais categorias que levaram à análise e compreensão do objeto: trabalho, trabalho docente, identidade profissional do pedagogo, relação teoria e prática, pesquisa, currículo prescrito, currículo em ação e currículo integrado.

O processo de análise dos dados sobre o currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG descrito acima, permitiu uma maior compreensão da questão da formação do pedagogo no contexto das políticas educacionais e da reestruturação do trabalho docente na atualidade, bem como alguns delineamentos a respeito do planejamento e desenvolvimento curricular para o curso de Pedagogia. A UEG, em sua singularidade, revela a força política, intelectual e social que a universidade possui neste momento histórico, quando a relação trabalho e educação se apresenta como estruturante das demais relações sociais. Espero que esta pesquisa possa contribuir nesse debate.

CAPÍTULO I

ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, UNIVERSIDADE E CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(...) antes que um desafio de ação é a educação superior no Brasil um desafio de compreensão SGUISSARDI (2000, p. 11).

Neste capítulo apresento a UEG e o curso de Pedagogia oferecido por esta instituição inseridos no contexto contemporâneo do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil, destacando a importância da universidade como lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento, bem como espaço fundamental e privilegiado da formação de professores. A partir desta contextualização analiso a criação e a consolidação da UEG no estado de Goiás desde sua criação em 1999, quando foram reunidas várias faculdades isoladas estaduais espalhadas pelo interior do estado. Nesse sentido, realizo uma análise histórico-crítica da UEG tangenciando a discussão para a atuação da instituição na formação de professores, mais especificamente no curso de Pedagogia.

Para apreender o objeto de estudo desta pesquisa, o currículo do curso de Pedagogia da UEG, é necessário primeiro compreender as características desta universidade enquanto instituição social e política e também como lugar de formação de professores, destacando as contradições entre o papel relevante da instituição na oferta de ensino superior no estado, particularmente nas regiões interioranas, e sua característica de programa de governo, contradição que gerou um processo de expansão e diversificação acelerado e permeado de problemas de várias ordens. Apresento também uma breve análise do curso de Pedagogia no Brasil, tentando dimensionar as diferentes concepções e propostas de formação veiculadas por este curso ao longo de sua história. Este panorama geral do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil permite a compreensão de uma das principais características da UEG, sua vocação para a formação de professores, e permite também uma análise mais acurada do curso de Pedagogia e de sua proposta curricular.

1. Algumas reflexões sobre o ensino superior brasileiro e o papel social da universidade na formação de professores

A necessidade da universidade no Brasil já se faz sentir no século XVII, antes mesmo da independência, conforme Cunha (1989). Entretanto, a criação da universidade brasileira será afirmada de forma mais consistente após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, durante o período das conquistas napoleônicas e, mais enfaticamente após a independência, em 1822. Ainda segundo o autor, no Brasil, onde a universidade custou a chegar, a pioneira Universidade do Rio de Janeiro (depois denominada Universidade do Brasil) irá nascer com problemas de várias ordens, dentre os quais se destaca a falta de autonomia. Mais tarde, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931) irá conceder uma autonomia um tanto limitada e mal definida que, de fato, nunca foi totalmente exercida.

O ensino superior sempre foi diretamente controlado pelo governo federal, controle que se torna ainda mais evidente no período do Estado-Novo. Em 1945, o Governo Provisório, pelo Decreto nº 8.393 de 17 de dezembro de 1945, concedeu autonomia administrativa, financeira e disciplinar à Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro), mas, na realidade, manteve ainda certo controle sobre a instituição, principalmente no que dizia respeito ao currículo dos cursos, contratação de professores e designação de reitores e pró-reitores. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, as universidades passaram a gozar de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, o que de fato não aconteceu por vários motivos, entre os quais os controles burocráticos do governo e os poderes legalmente atribuídos ao Conselho Federal de Educação, que podia inclusive intervir nas instituições.

De 1964 a 1968, decretos do regime militar irão regulamentar o panorama universitário. A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que estabelece as bases da reforma universitária, concede às instituições universitárias autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira. Mais uma vez as universidades não puderam exercer essa autonomia, devido a outros controles legais e aos ranços da burocracia oficial. Na Nova República, os acontecimentos sociais e políticos do amplo movimento denominado de “redemocratização” pareciam favorecer uma nova posição político-administrativa em relação às universidades públicas.

A Constituição de 1988, em seu art. 207, estabelece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e

obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A última legislação geral sobre a educação nacional e consequentemente sobre o ensino superior, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/1996), busca garantir uma maior autonomia para a universidade e cria diferenciações no sistema de ensino superior, com finalidades sociais, acadêmicas e jurídicas distintas.

A partir daí, o ensino superior brasileiro tem se configurado numa intrincada e diversificada rede de instituições e cursos de diversas naturezas. Assim, qualquer análise sobre o ensino superior não pode prescindir de uma reflexão inicial a respeito do processo que resultou nesta configuração tão complexa. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) situam nas reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990 o início de um processo de reestruturação do ensino superior cujo principal objetivo consiste em modernizar este nível de ensino, salientando que a concepção de modernização das reformas pressupõe a íntima relação entre educação e mercado. Para as autoras, modernizar tem se materializado, nas políticas para a educação superior, em características tais como a expansão, a diversificação, a privatização, a flexibilidade, a descentralização e a racionalização.

As reformas têm exercido forte pressão sobre as universidades públicas com a crescente exigência de expansão de matrículas, criação de cursos noturnos, ao mesmo tempo em que proíbe concursos para a contratação de docentes, congela salários já reduzidos a índices aviltantes, estimula aposentadorias precoces, força a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 80).

Não são poucas as tarefas e expectativas sociais atribuídas ao ensino superior na atualidade. No imaginário social, o ensino superior ocupa uma posição fundamental na dinâmica dos processos de inovação tecnológica, produção e difusão da ciência e da cultura, ao mesmo tempo em que desempenha um papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico do país, sendo entendido também como peça-chave na tarefa de qualificar os trabalhadores para a modernização da sociedade brasileira. Além disso, é considerado fator relevante na melhoria da qualidade da Educação Básica, uma vez que forma, em quase sua totalidade, os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O ensino superior brasileiro passou por um período de crescimento um tanto instável, nas últimas três décadas. Após experimentar um forte impulso expansionista durante os anos 1970, na década seguinte passou por um período quase que de estagnação do número de matrículas na graduação. Segundo Macedo et. all. (2005, p. 130), “(...) de 1980 até 1995 o sistema experimentou um crescimento meramente vegetativo, (1,36%) em termos de número de instituições, que passa de 882 para 994. Esse crescimento modesto se observa também nas matrículas, que crescem numa taxa média anual de 1,65%”.

A partir de meados dos anos 1990, o sistema de ensino superior dá mostras de recuperação e passa a crescer aceleradamente. Na dinâmica desse processo de expansão foi produzido um complexo e diversificado sistema de instituições. Nos últimos 15 anos surgiram uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas, fenômeno que tem sido acompanhado e questionado atentamente pelos pesquisadores da área (CUNHA, 1989, 2003 e 2005; DOURADO, 2008; DOURADO CATANI e OLIVEIRA, 2003; FÁVERO e MANCEBO, 2004; GOMES, 2008; LIMA, 2008; MANCEBO, 1999 e 2004; MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006; MICHELOTTO, COELHO e ZAINKO, 2006; SGUISSARDI, 2000, 2004, 2005 e 2006; SGUISSARDI e SILVA JUNIOR, 2001 e 2005; SILVA JUNIOR; MANCEBO e OLIVEIRA, 2006 e 2008; PINTO, 2004).

Segundo Mancebo (1999) e Sguissardi (2004), configurou-se no país um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônomo e competitivo, cujos princípios se alicerçam na lógica empresarial do mercado econômico. Tal modelo desloca a educação do patamar de “serviço” (que já havia sido deslocada do patamar de bem cultural de direito) e a colocam no rol das mercadorias, o que dá ensejo à incrível expansão da iniciativa privada no ensino superior a partir de meados da década de 1990.

Ainda que jamais se tenha firmado no país um modelo típico de universidade brasileira, pode-se inferir que, a cada época, esta se apresentou com muitos traços de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais. Hoje, entretanto, talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade “pública e privada”, neoprofissional, heterônoma e competitiva (SGUISSARDI, 2004, p. 33).

De acordo com Sguissardi (2000 e 2004), tal modelo é o resultado das políticas para a educação superior que têm sido propostas e que se configuram num quadro geral cujas características principais são a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários; a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação das fontes de financiamento. Tomando por base tais características principais, para o autor a universidade brasileira tem se configurado numa dualidade ou superposição de modelos, com a predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico (escolas superiores de formação profissional) e “nuanças”, em algumas das maiores universidades, do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão). Essa dualidade teria permitido a diferenciação e a diversificação de instituições, sintetizando o discurso dos organismos multilaterais que ecoaram no Brasil na década de 1990, em defesa de reformas no ensino superior dos países em desenvolvimento.

O modelo de universidade humboldtiano, que esteve sempre nos horizontes do ideal de ensino superior a ser adotado no Brasil, seria caro demais e incapaz de absorver a demanda proveniente do Ensino Médio e de oferecer formação profissional de qualidade para o mercado. Daí a necessidade de diferenciação institucional que, em síntese, acabaram por configurar dois tipos de instituição: as universidades, centros universitários e faculdades integradas, onde se realiza (em tese), além da formação, a pesquisa e a extensão; e as instituições apenas de ensino – faculdades isoladas, escolas superiores e institutos superiores.

Muitas vezes os dois modelos convivem na mesma instituição, gerando um híbrido, que de certa forma *está e não está* previsto em lei, no Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001, que estabelece a organização acadêmica das instituições de ensino superior mencionada. Esta diferenciação implicará numa ampla gama de formato de cursos – sequenciais, de curta duração, tecnológicos, por campos do saber... – e na necessidade de serem adotados currículos mais flexíveis e voltados para as práticas profissionais, consoantes com as necessidades do mercado e da produção e com um custo menor por aluno.

Além da diferenciação institucional, as universidades sofrem grande pressão para a busca de fontes de financiamento, uma vez que o Estado seria incapaz de financiar, sozinho, a demanda pelo ensino superior público e gratuito. As instituições de ensino superior públicas devem, por sua vez, buscar formas de geração própria de recursos, através da geração de patentes e prestação de serviços educacionais e tecnológicos. Um

tanto contraditório quando atenta-se que o governo federal, e em Goiás o governo estadual, tem financiado em grande escala a sobrevivência das instituições privadas, muitas delas de qualidade bastante duvidosa, através da concessão de bolsas de estudo para o custeamento das mensalidades nestas instituições².

No tocante à expansão, esta não deve ser analisada apenas em seus aspectos negativos, pois a partir das políticas de expansão e acesso ao Ensino Médio, promover o acesso ao ensino superior deveria ser o trajeto natural a ser seguido pela política educacional. Neste sentido, a expansão quantitativa do ensino superior brasileiro é também reflexo da demanda e da pressão social pelo acesso a este nível de ensino.

Entretanto, não se pode negar que a gênese do movimento de expansão e diferenciação do ensino superior encontra-se no fracasso da educação profissional de nível médio, ao mesmo tempo em que não foi criada uma política de expansão qualitativa do ensino superior público, resultando daí a entrada maciça de instituições privadas no sistema de ensino superior, o que impactou o sistema e tornou ainda mais complexa a configuração que temos neste nível de ensino hoje (MICHELOTTO, COELHO e ZAINKO, 2006).

A expansão do ensino superior privado teoricamente possibilita maior acesso a este nível de ensino para uma parcela maior da população e em diferentes regiões do país, mas tal expansão só foi possível porque tais instituições sacrificaram a qualidade, criando, em sua maioria, “escolões” de terceiro grau, sem a infra-estrutura mínima necessária e sem o corpo docente qualificado conforme preconiza a LDB, num processo de mercadorização da educação superior que desqualifica, de saída, a formação que será realizada, transformando o que seria o processo formativo em educação-mercadoria. (SGUISSARDI, 2005, 2006 e 2008).

²De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), de 2005 a 2008 o Programa Universidade para Todos (ProUni) concedeu 225.005 bolsas de estudo, destas, 10.789 foram para o estado de Goiás. Reportagem veiculada pelo jornal Folha de São Paulo no dia 23 de abril de 2009 (SALOMON, Marta. Donos de carro de luxo têm bolsa do ProUni. São Paulo, *Folha de São Paulo*, Caderno Cotidiano, p. C1), revela que auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União aponta indícios de irregularidade em mais de 30 mil bolsas, cerca de 8% do total de 385 mil alunos beneficiários. A reportagem revela também que um em cada cinco cursos que oferecem bolsa do ProUni foram avaliados com nota inferior a três no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade). Este número (385 mil bolsas) se deve à ampliação do programa neste ano de 2009, quando foram ofertadas 156.416 novas bolsas, destas, 4.701 para o estado de Goiás, que possui seu próprio programa de concessão de bolsas para o custeamento de mensalidades em instituições de ensino superior privadas. O Programa Bolsa Universitária, da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), concede bolsas no valor de R\$ 200,00 ou 80% do valor da mensalidade. Desde 1999, segundo dados da organização, o programa já concedeu 72 mil bolsas, duas mil só neste ano, totalizando cerca de R\$ 270 milhões investidos no programa (seria melhor dizer nas instituições de ensino superior privadas do estado). Dados disponíveis em: www.mec.gov.br/prouni e www.ovg.org.br. Captura em 22 de abril de 2009.

Existe, entretanto, um fenômeno relativamente recente no modelo de expansão da educação superior no Brasil: é o da sua acelerada mercadorização. (...) Os noticiários da imprensa corporativa ou comercial têm cada vez mais chamado a atenção para um fenômeno que antes era próprio do mercado financeiro, industrial e comercial: a presença de grandes fundos de investimentos no chamado mercado educacional do país, como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global. Na edição 101 da revista *Ensino Superior* anunciava-se a manchete: “A consolidação do mercado” (SGUISSARDI, 2008, p.1.000-1.002).

Atualmente, o processo de reforma do ensino superior iniciado logo no início do governo Luís Inácio Lula da Silva em 2003, tem se desdobrado em vários documentos, decretos e resoluções. O ponto alto da reforma é a aprovação do Projeto de Lei nº 7.200, que trata da reforma universitária, encaminhado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional em 12 de junho de 2006 (PL 7.200/2006). O PL 7.200/2006 já se encontra em sua quarta versão, e de acordo com Sguissardi (2006); Gomes (2008) e Lima (2008) pouco avança no sentido da real democratização do ensino superior público. Para os autores, o PL 7.200/2006 representa a culminância de um conjunto de medidas que vêm sendo implementadas desde o início do governo Lula, além de representar também uma tentativa de caracterizar democraticamente uma reforma que tem acontecido de forma um tanto autoritária e que não conseguiu romper com o modelo de ensino superior baseado na diferenciação e diversificação.

O pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser, em certa medida na adoção de novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2006, p. 1.039).

O momento político atual se caracterizaria, portanto, pela expectativa de consolidação da reforma com a aprovação do PL 7.200/2006. Entretanto, para Silva Junior e Sguissardi (2005, p. 5), “Uma lei não contém toda a reforma. Uma reforma educacional ou da educação superior raramente se traduz em uma única lei, por mais abrangente que ela seja.” Ainda segundo os autores, o grande dilema da educação superior no atual momento e ao qual tanto a legislação que o precede quanto o próprio PL 7.200/2006 parecem não avançar significativamente é a questão da relação público-

privado no setor educacional, mais especificamente na definição do ensino superior como um bem público de direito ou um bem econômico. As políticas públicas como um todo, não só as políticas educacionais, estão em pleno processo de privatização/mercantilização e ao que parece, a reforma do ensino superior brasileiro não responde à necessidade de se frear, no país, o processo mundial de mercantilização da educação superior.

O PL 7.200/2006 tem como antecedentes quatro leis e um decreto que, segundo Sguissardi (2006, p. 1.042) “(...) apontam mais para a continuidade do que para descontinuidade das políticas anteriores do setor e que, direta ou indiretamente, condicionam ou limitam os eventuais avanços dessa futura lei”. As leis e os decretos aos quais se refere o autor são: a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Lei nº 19.973 de 02 de dezembro de 2004, que trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica em ambientes produtivos; a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI); e finalmente o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

A este conjunto de dispositivos legais pode-se acrescentar também o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, os Decretos nº 6.095 e nº 6.096, ambos do dia 24 de abril de 2007 e o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O Decreto 5.800/2006 dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País e que deverá, conforme o inciso I do parágrafo único de seu artigo primeiro, oferecer prioritariamente cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

O Decreto 6.095/2007 estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), processo de integração que intenciona a celebração de acordos e a agregação voluntária entre instituições federais de educação profissional e tecnológica: os Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFETs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. O Decreto 6.096/2007 institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo, descrito em seu artigo primeiro, é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Por fim, o Decreto nº 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada³.

Gomes (2008) numa análise da ampla legislação acima citada, com exceção do Decreto nº 6.755/2009, conclui que a reforma da educação superior no governo Lula pode ser caracterizada como política neoliberal-popular, na medida em que o próprio governo consegue manter a atuação e a competitividade do mecanismo de mercado, através de concessões às instituições privadas e, ao mesmo tempo, realiza uma forte e direta intervenção estatal junto à população, subsidiando a inclusão das camadas populares no ensino superior público e privado.

Lima (2008) vê no processo de reforma do ensino superior em curso a terceira fase do “milagre educacional”, tese proposta por Florestan Fernandes, na década de 1970, para a análise do ensino superior brasileiro. Segundo a autora, para Florestan Fernandes a ampla expansão do ensino superior brasileiro durante o período do auge da ditadura militar se deu com base num modelo de universidade dependente nos mesmos moldes do padrão dependente de desenvolvimento, caracterizado pela transplantação de conhecimentos e modelos das universidades européias de forma fragmentada, o que, na época, criou uma ilusão de modernização e elevação da cultura nacional. Esta teria sido a primeira fase do “milagre educacional”.

A segunda fase teria ocorrido durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, quando se deu o processo efetivo de empresariamento da educação superior e a explosão de vagas proporcionadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Esse, que foi o caminho da total mercantilização do ensino superior brasileiro criou também uma ilusão de democratização do acesso à educação superior.

³Esse decreto será detalhadamente analisado no capítulo II, que trata com mais profundidade da formação de professores no Brasil.

No governo Lula, a garantia de concessões sociais mínimas articuladas com a garantia de sobrevivência e de fortalecimento do empresariado da educação superior, e também a implementação das parcerias público-privadas neste nível de ensino, dão ensejo à terceira fase do milagre educacional, na medida em que o acesso ao ensino superior parece estar garantido. Mas o que de fato está sendo garantida é a possibilidade de acesso, através de uma série de mecanismos, a uma educação superior privada, subsidiada pelo governo e de qualidade, no mínimo, duvidosa. Dessa forma, o governo consegue, ainda segundo Lima (2008), manter a coesão social em torno de importantes reformas que mantêm concordância com as políticas e idéias veiculadas pelos organismos internacionais.

Uma das maiores preocupações do governo atual em relação ao ensino superior, para Gomes (2008), é manter o ritmo de expansão do número de vagas para que se dê a incorporação de setores sociais tradicionalmente à margem deste nível de ensino: egressos do Ensino Médio das escolas públicas, provenientes de famílias de baixa renda e grupos étnicos raciais. Esta expansão tem se dado com base no conceito de justiça distributiva, por meio de diversos programas e mecanismos de concessão de bolsas estudantis, tanto para o custeio das mensalidades em instituições privadas quanto para a permanência do aluno nas instituições públicas. Para o autor, esta medida, particularmente, ecoa de forma positiva junto à população, que se sente “contemplada com uma certa dose de justiça social” (GOMES, 2008, p. 32).

Esse processo resulta na deterioração do trabalho universitário; no desenvolvimento de um ensino alheio à dinâmica social; na mercantilização do sistema de pós-graduação, na privatização da agenda científica; na desvalorização social das atividades de extensão; no desenvolvimento de um sistema de avaliação calcado em critérios de produtividade empresarial, na configuração do “capitalismo acadêmico” ou capitalização do conhecimento universitário, e no bloqueio das condições de produção do pensamento autônomo e crítico (LIMA, 2008, p. 70).

Diante deste cenário, é preciso delinear qual modelo de educação superior se faz necessário defender, que, no caso desta pesquisa, advoga por uma real democratização de um ensino superior público de qualidade. Nesse sentido, as lições de dois mestres que sempre estiveram nesta linha de defesa parecem extremamente valiosas, ainda que guardem importantes diferenças entre si. Luiz Antonio Cunha (1989, 2003 e 2005), em seus vários estudos sobre a universidade, ressalta que a universidade brasileira pouco

conhece a si mesma, pouco exerce sua capacidade de pesquisa e de crítica sobre seu desempenho e suas funções sociais: “(...) é compreensível que assim seja, mas não é aceitável, tratando-se de uma instituição que historicamente se define como uma instituição crítica” (1989, p. 56). A universidade é uma instituição histórica e crítica, reflete as virtudes e vicissitudes da sociedade em que está inserida e está em permanente tensão entre o fortalecimento de sua autonomia, condição da qualidade acadêmica de suas práticas, e a busca incessante de pertinência e relevância social, fonte de sua legitimação e justificativa de seu financiamento público.

Para continuar exercendo sua função social de produção e crítica do conhecimento tendo por finalidade melhorar cada vez mais suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é fundamental que a universidade seja sensível à dinâmica e às necessidades da sociedade. Todavia, isso não significa que deva abdicar de um projeto próprio, sujeitar-se passivamente às mudanças da economia e da produção e ceder às pressões políticas, religiosas e até mesmo científico-culturais. Não ser uma ilha não implica deixar-se amestrar pela mão invisível do mercado, pela mediação de avaliações sistêmicas e de lógica mercantil, quer no ensino de graduação e pós-graduação, quer na produção acadêmico-científica.

Instituição social e histórica, a universidade está hoje desafiada a exercer sua capacidade de pesquisa e de crítica, num contexto de profundas mudanças em seu entorno político, social, econômico e cultural sem romper com princípios e diretrizes construídas historicamente, tais como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a autonomia universitária, o financiamento pelo setor público, a gestão colegiada e democrática, o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade, entre outros princípios que fundamentam sua existência. O desafio é, pois, responder às demandas e expectativas da sociedade sem abrir mão dos princípios já referidos, buscando construir um equilíbrio sutil entre as exigências da qualidade acadêmica e a necessária pertinência/relevância social em todas as atividades que desenvolve, inclusive nas político-administrativas (CUNHA, 1989).

Analisando a longa trajetória histórica da universidade, Anísio Teixeira (1996), ainda na década de 1960, resume em quatro as funções fundamentais que a constituem e que nos parecem bastante atuais por expressarem, ainda, nossos anseios em relação a sua concretização. A primeira função colocada pelo autor é a da emancipação humana, resultado da consciência de si mesmo como sujeito histórico promovido pela apropriação do saber, “(...) o prolongamento de sua visão (do homem), o alargamento de

sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a da busca do saber” (TEIXEIRA, 1996, p.45).

A segunda função é a da formação profissional, que não pode ser tomada como a única, mas, se constitui juntamente com as outras. A terceira função é a de desenvolver o saber humano, pois a universidade não só cultiva o saber e o transmite, mas realiza a pesquisa, e ao descobrir o novo aumenta o arcabouço do conhecimento humano. Esta função se articula organicamente com a formação e o preparo profissional e com a emancipação humana através do saber, pois a universidade é, também, local de construção do saber e de busca desinteressada do conhecimento. Por último, mas não menos importante, a universidade é a transmissora de uma cultura comum, expressão concreta da sociedade onde está inserida.

Tendo por base esta concepção de universidade delineada por Cunha (1989, 2003 e 2005) e Teixeira (1996), entende-se que é o lugar da formação de professores, por ser o espaço da produção e da crítica do conhecimento e da formação profissional. Um dos desafios desta pesquisa é tentar encontrar caminhos para esta formação diante das condições econômicas e políticas atuais que já apresentamos e que impõem, também para a formação de professores, a lógica da mercantilização.

De que instrumentos dispomos para reafirmar a Educação Básica e a universidade públicas, gratuitas e de qualidade como primordiais para a constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática? Não é possível elevar o nível de qualidade da Educação Básica brasileira sem elevar o nível da formação dos professores que ali irão atuar. A escola de Educação Básica e a universidade públicas continuam sendo, apesar da profunda crise que atravessam, um dos poucos espaços verdadeiramente públicos e críticos que se ocupam prioritariamente da educação e da formação de crianças e jovens.

Não será preciso uma análise sociológica muito profunda da sociedade atual para perceber que as instituições e espaços públicos estão em evidente declínio. A diluição entre o público e o privado, com o enfraquecimento do primeiro e o fortalecimento do segundo é uma das principais características do atual momento histórico, consequência de todo um movimento cultural, econômico e político denominado globalização, alicerçado nas idéias do neoliberalismo econômico, que incidem sobre a educação. Uma das principais teorias do neoliberalismo, além do Estado mínimo, é o livre mercado como prioridade para o desenvolvimento econômico, e daí, social, dos países. Nesse contexto, os espaços e instituições públicas perderam boa parte de seu já combalido

financiamento e por isso mesmo, a confiança da sociedade em relação a sua importância e necessidade.

A educação pública experimentou, nas duas últimas décadas, um grande processo de sucateamento material e não-material, e hoje tem comprometidas todas as suas funções. Resta-nos esperar que, motivada pela grande crise financeira que eclodiu nos Estados Unidos ao final de 2008, a importância do papel do Estado na organização e regulação da economia e na providência de condições básicas para a vida social e humana, através da oferta pública e gratuita de serviços de qualidade, volte a ocupar os cenários políticos e os espaços sociais.

A defesa da universidade pública de qualidade centra-se na expectativa de que esta não limite seu escopo de ação social às injunções do mercado, para que assim possa cumprir seu papel histórico de produção e disseminação do conhecimento. A universidade deve continuar mantendo com a cultura sua relação intrínseca, que se manifesta numa possibilidade de reflexão que foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões e demandas do mercado e do consumo.

Trata-se de uma difícil defesa, pois a aproximação entre educação e mercado parece ser um processo irreversível. Dourado (2008) salienta que não é por acaso que no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) a educação está na lista de serviços cuja comercialização internacional deve ser paulatinamente liberada de qualquer tipo barreira, como qualquer outro produto ou serviço. Além disso, segundo o autor, em decorrência deste mesmo movimento, instituições e empresas internacionais de ensino, com destaque para a oferta de ensino a distância já estão inseridas no país.

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a falta de competitividade como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado de Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade. A idéia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente nos discursos e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior (SGUISSARDI, 2004, p. 48).

É sabido que as universidades públicas que atingiram altos padrões de ensino e pesquisa foram aquelas que optaram pela valorização da dedicação exclusiva e pela pesquisa básica, isto é, exatamente aquelas que mantêm, em meio a todas as dificuldades, um grau elevado de independência com relação às imposições do mercado e do sistema produtivo. O investimento necessário ao desenvolvimento da pesquisa e a formação para a emancipação não são finalidades próprias de uma organização empresarial e estas não suportariam tal compromisso. Assim, pode-se inferir que as atividades fundamentais da universidade e o nível de qualidade de tais atividades estão intrinsecamente relacionadas ao seu caráter de instituição pública.

Ainda é preciso considerar também os aspectos da relação entre a universidade e a cultura. Mesmo um diagnóstico superficial da época em que vivemos é suficiente para mostrar a precariedade das condições de preservação, apropriação e reflexão crítica sobre a cultura. O ritmo do tempo histórico, marcado pelo círculo perverso entre produção e consumo até mesmo daquilo que entraria na categoria dos bens culturais tem na efemeridade dos fatos e na dispersão dos interesses dos indivíduos aliados importantes na fragmentação e distorção da cultura e da informação. A mercantilização extremada dos meios de comunicação e a prioridade ideológica de um modelo cultural, no caso, o estadunidense, estão entre os fatores que tendem a desintegrar nossa (já desagregada) identidade cultural.

O acesso ao mundo da cultura tem sido cada vez mais intensamente submetido a mecanismos alienantes, sem que o Estado assuma qualquer medida no sentido de garantir o acesso efetivamente democrático. A universidade pública parece ser, pois, a única instância em que se pode resistir, de alguma maneira e por mais algum tempo, a este processo. A universidade pública é a instituição em que a cultura pode ser construída e usufruída sem que as regras do mercado e do consumo ditem critérios. Esta é a principal razão pela qual a universidade tem sido duramente criticada por dar lugar a tantos saberes “inúteis”, tais como a Filosofia, a música, a arte, a literatura...

Nesse cenário, a formação de professores tem sido reiteradamente deixada em segundo plano. Retira-se, de forma drástica, a idéia da universidade pública como o lugar ideal e real da formação. A figura dos Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior e a possibilidade de formação dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental ainda em nível médio denota uma concepção de formação de professores baseada apenas no ensino e na inserção do futuro professor,

ainda no início do processo formativo, na prática profissional (CAMARGO e HAGE, 2004).

Reitero, neste sentido, a tese da universidade pública como o lugar da formação de professores e esta formação como uma característica orgânica da função social da universidade. Esta tese tem sido defendida histórica e enfaticamente por um amplo movimento de educadores e pesquisadores em educação, composto, de acordo com Bzrezinski (2008, p. 1.141), por uma organização em rede de entidades que têm desenvolvido ações conjuntas e que têm pressupostos alinhados sobre a questão educacional e a formação de professores.

Esta rede compreende a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR). Segundo a autora, tais entidades têm defendido um projeto de escola, de formação de professores, de educação e de sociedade com base numa concepção histórico-social que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação.

A tese da universidade pública como o lugar da formação de professores passa pela compreensão da complexidade da tarefa educativa e das delicadas relações entre a sociedade e a educação escolar, entendendo que o processo de escolarização é um processo formativo para a cidadania, cujo fim maior é a construção de uma sociedade justa e verdadeiramente democrática. Nesse sentido, é necessário colocar a formação de professores como prioridade para a construção desta nova sociedade e não como instrumento de uma educação básica cuja finalidade é incrementar a capacidade de trabalho das massas trabalhadoras e assim, talvez, elevar as condições de competitividade produtiva do país.

A formação de professores que se faz necessária ultrapassa em quantidade e qualidade a formação aligeirada e pragmatista que tem sido proposta e que tem sido justificada tanto pela finalidade aqui colocada quanto pelo alardeado déficit de professores para a Educação Básica, que materializa e sintetiza as precárias condições de formação e de trabalho do professorado brasileiro. Não é por acaso que os jovens egressos do Ensino Médio não querem fazer cursos de Licenciatura e seguir a carreira docente.

A tarefa educativa é complexa, dinâmica e eminentemente social. De acordo com Kuenzer (1999) há uma especificidade na função docente que é constituída por uma multiplicidade de saberes e competências. Tal especificidade pode ser traduzida pela capacidade de compreensão histórica dos processos pedagógicos e do estabelecimento de relações entre a produção teórica e a organização e sistematização de práticas pedagógicas. A função social do professor, segundo a autora, se define pela qualidade de sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados: na seleção e organização de conteúdos e atividades, na transformação do conhecimento em saber escolar, na participação direta e/ou indireta na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino, na produção de conhecimentos científicos.

Essas afirmações conduzem à necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade (KUENZER, 1999, p. 9).

Dadas tais considerações sobre a complexidade e a especificidade da ação docente, fica ainda mais evidente que o lugar da formação de professores não pode ser outro que não a universidade. Nesse sentido, reafirmo também que a formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não pode se dar em outro curso que não o de Pedagogia, ressaltando que este curso, considerando as especificidades da profissão docente apontadas acima, também forma o pesquisador em educação e o profissional gestor da educação. Insisto: o curso de Pedagogia, se tomarmos o exposto nas DCNP/2006, forma este profissional, não quer dizer que poderia ou que deveria formá-lo.

2. A Universidade Estadual de Goiás no contexto do ensino superior brasileiro

A breve análise da conjuntura da educação superior brasileira realizada no item anterior permite entrever peculiaridades gerais deste nível de ensino, ainda que a heterogeneidade seja uma de suas características.

A análise das transformações recentes e dos debates atuais no campo da educação superior no Brasil permite visualizar alguns movimentos, tendências e desafios no que concerne ao processo de democratização, privatização e massificação da educação superior, tendo por bases a relação entre as esferas pública e privada; a implementação de um sistema nacional de avaliação (que oscila entre a flexibilização e a regulação/controle); a mudança na identidade institucional das universidades e no padrão de gestão (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003, p.23).

Dentre as demandas solicitadas à educação superior, destaca-se a questão da profissionalização, que tem sido bastante discutida no que diz respeito ao papel social da educação superior no atual momento histórico. Como já dito anteriormente, a concepção de ensino superior que perpassa o imaginário social e que embasa as políticas públicas vê este nível de ensino atrelado à necessidade de melhoria da qualificação profissional dos trabalhadores, condição tanto para o emprego e a sobrevivência individual quanto para o desenvolvimento nacional, exigindo das instituições uma adequação aos rumos tomados pelos setores da produção e da economia de mercado. “(...) educação formal e qualificação formal são situados como elementos de competitividade, reestruturação produtiva e empregabilidade” (FRIGOTTO, 1998, p. 15).

Oliveira (2001) alerta para a nova roupagem do velho discurso da educação como forma de mobilidade social – a educação para a empregabilidade – atribuindo aos trabalhadores a tarefa de se tornarem empregáveis. Podemos dizer que o ensino superior é alçado ao status de *locus* ideal dessa formação – quanto mais alto o nível de escolarização, melhores possibilidades de trabalho e salário, transformando numa equação (educação = emprego) as complexas relações entre educação e trabalho.

Saliento que o papel social de formação humana, científica, cultural e nesse sentido profissional, do ensino superior, de forma alguma deve deixar de ser preocupação das instituições. A questão para a qual chamo a atenção é a concepção aligeirada e pragmática de profissionalização que tem substituído a tarefa de formação mais ampla (que é também profissional) que cabe à instituição de ensino superior. Entendo, como Fávero (2003), que a formação profissional que cabe à instituição de ensino superior realizar está circunscrita a um projeto de sociedade e mesmo de humanidade que muitas vezes se choca com a realidade.

Lembramos que a função formadora da universidade não se concretiza de uma só vez: é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte, necessária e intrínseca, de uma realidade concreta e determinada, realidade essa que não pode ser tomada como pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado pela universidade. Fazendo dele um projeto de pensamento, poderemos encontrar seus fundamentos e postular as condições necessárias a seu desenvolvimento (p. 185).

A materialização da resposta do ensino superior a esta exigência de emprego/empregabilidade se materializa na ampla oferta de novos cursos voltados para práticas específicas, como os cursos tecnológicos e de curta duração, bem como na reestruturação curricular de cursos mais tradicionais. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei N. 9.394/1996, de 20/12/1996 (LDB/1996) até os dias de hoje, está a ocorrer um amplo processo de reformas curriculares dos cursos de graduação, em resposta a uma das críticas mais contundentes feitas ao ensino superior, particularmente às universidades: a distância entre a formação e a realidade do mundo do trabalho. No campo da formação de professores essa distância e a questão da profissionalização são ainda mais incidentes e têm produzido uma série de novos dilemas para os cursos de formação, dentre eles, o currículo.

Aparentemente a grande expansão do ensino superior privado e das instituições públicas regionais (estaduais e municipais), associada à expansão mais modesta, porém persistente, das Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) ainda não responderam a contento à demanda por profissionalização requisitada pela sociedade e exigida pelo mercado. Muitos autores, entre eles Lima (2008) e Sguissardi (2008), têm destacado o esgotamento da capacidade das instituições privadas em preencher as vagas existentes no setor, salientando que isto não significa que a demanda esteja totalmente atendida.

Segundo Lima (2008, p.66), de acordo com dados de 2006 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o ensino superior no Brasil é composto em 89,28% por instituições privadas e 10,72% por instituições públicas. Quando se analisa dados referentes à qualidade dos cursos oferecidos, ocorre uma inversão quantidade-qualidade, uma vez que os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) têm apontado que as instituições públicas possuem melhor nível de qualidade de ensino.

Para a autora, esses dois elementos (sobra de vagas nas instituições privadas e avaliações melhores das instituições públicas) desencadeiam um movimento social interessante: aumentam as pressões pela expansão de vagas nas instituições de ensino públicas e diminuem as pressões pelo financiamento público das mensalidades em instituições privadas. Isso implica que as instituições de ensino superior públicas são chamadas a responder pela demanda do grande contingente que ainda está à margem do ensino superior e que não tem condições de pagar por ele, ao mesmo tempo em que deseja ingressar numa instituição que tenha sido melhor avaliada pelo Ministério da Educação (MEC).

Entendo que, nesse sentido, as instituições públicas de ensino superior estaduais, com destaque para as universidades estaduais, aparecem como possibilidade de responder localmente por esta dupla demanda (acesso e qualidade), aliviando, de certa forma, a pressão sobre a esfera federal. O subsistema do ensino superior público estadual ainda não conta com um número significativo de pesquisas que façam uma análise qualitativa destas instituições. Nesse sentido, ao apresentar e discutir alguns dados sobre a Universidade Estadual de Goiás (UEG), este trabalho ajuda a pensar sobre a questão.

Não se pode negar o papel social relevante das universidades estaduais, particularmente nos estados das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país e principalmente no que diz respeito à interiorização do acesso ao ensino superior (DOURADO, 2001). Entretanto, facilitar o acesso não significa a real democratização do ensino superior público de qualidade, pois “(...) expansão não é sinônimo de democratização” (MICHELOTTO; COELHO e ZAINKO, 2006, p. 180). No caso específico da UEG, o processo de expansão, diversificação e diferenciação se deu ao mesmo tempo e num período de tempo curto, trazendo para a instituição, de forma ampliada, as limitações do modelo de ensino superior brasileiro anunciado por Sguissardi (2004) e que fazem da UEG uma universidade neoprofissional e heterônoma. Ao mesmo tempo, devido às características políticas, sociais e culturais do estado de Goiás, podemos dizer que a UEG está na primeira fase do “milagre educacional” brasileiro delineado por Florestan Fernandes e analisado por Lima (2008).

Ainda que a criação da UEG tenha se dado no final da década de 1990, desde a década de 1940 se colocava politicamente em pauta a criação de uma Universidade Estadual em Goiás. A esse respeito, o Conselho Estadual de Educação do estado de

Goiás (CEE/GO), por meio do Parecer nº 947, de 02 de setembro de 1993, assim expressa:

Inúmeras iniciativas legislativas de criação de uma Universidade Estadual emergiram a partir da década de 40 sem que ultrapassassem os limites formais das leis que as criaram. Senão vejamos: Lei nº 192, de 20 de outubro de 1948, cria a Universidade do Brasil Central; Lei nº 6.770, de 10 de novembro de 1967, cria a Universidade Estadual de Anápolis; Lei nº 8.613, de 20 de abril de 1979, cria a Universidade Rural do Estado de Goiás, com Campus em 10 cidades do interior goiano; Lei nº 8.772 de 15 de janeiro de 1980, autoriza a criar a Universidade do Estado de Goiás, com sede em Anápolis.

A reforma universitária proposta pela Lei nº 5.540, de 02 de novembro de 1968, deu ensejo à criação de faculdades isoladas no estado de Goiás. Ainda no ano de 1968, no espírito da Lei nº 5.540, a Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC), organizou um seminário sobre a questão do ensino superior no estado. Nas décadas de 1970 e 1980 foram criadas diversas autarquias estaduais, mas o projeto de universidade continuava em pauta. Esta discussão só seria retomada 19 anos depois, num segundo seminário realizado em 1987.

Nesse ínterim, em 1980, o governador do estado, Sr. Ary Ribeiro Valadão, por meio da Lei nº 8.772, de 15 de janeiro, delegava ao Poder Executivo autorização para criar a Universidade do Estado de Goiás com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação, o que não foi efetivado. No ano de 1986 já havia dez autarquias estaduais oferecendo cursos de graduação no estado: Goiânia (Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia - ESEFEGO), Anápolis (Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis - FACEA), Goiás, Porto Nacional, Porangatu, Araguaina, Morrinhos, Iporá, Itapuranga e Quirinópolis.

No segundo seminário, realizado em 1987, o movimento estudantil organizado por meio da União dos Estudantes Secundaristas e um significativo número de professores das autarquias, realizam intensas manifestações evidenciando a necessidade de interiorização do ensino superior. Por ocasião deste segundo seminário foi elaborado um documento com indicativos para a estruturação de uma universidade multicampi no estado. Neste mesmo ano, o então governador do estado, Sr. Henrique Santillo, por meio do Decreto nº 2.814, de 1987, institui uma comissão, cujas finalidades eram:

(...) promover os estudos preliminares necessários à criação e implantação da Universidade Estadual de Anápolis; levantar e relacionar, por ordem de prioridade, os atos legais e administrativos indispensáveis à criação, à instalação e ao funcionamento da Universidade Estadual de Anápolis; sugerir ao poder público estadual, com base na legislação federal específica, os possíveis cursos a serem criados na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis, visando atingir o total exigido para composição da estrutura universitária; propor, tendo em vista as possibilidades e os interesses locais, regionais e da pública administração, a forma de estruturação da Universidade, buscando a economia de recursos a serem aplicados na execução do projeto, aliada a um elevado padrão de qualidade da entidade a ser criada.

Em 1990, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) se transformou Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) por meio da Lei Estadual nº 3.355, de 09 de fevereiro de 1990, embrião político e pedagógico da futura UEG. No ano seguinte, ainda no governo Henrique Santillo, foi promulgada a Lei nº 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que dispunha sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo do estado e que trazia, em seu artigo quinto, inciso II, o seguinte:

É o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar, sob a forma de autarquia: II - a Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, à qual se integrarão, como unidades, com a atual estrutura, pessoal e patrimônio, conforme dispuser o Governador do Estado, no respectivo ato, as seguintes entidades de ensino superior: a) Escola Superior de Educação Física de Goiás; b) Faculdade de Filosofia Cora Coralina; c) Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis; d) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio; e) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; f) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; g) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; h) Faculdade de Educação, (Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos); i) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; j) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; l) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; m) Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad; n) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; o) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara.

Mais uma vez o disposto em lei não seria concretizado e no período de 1991 a 1999, foram criadas outras 14 autarquias estaduais, num movimento expansionista desorganizado e desarticulado, já característico do ensino superior estadual em Goiás antes mesmo da efetiva criação de sua universidade. A criação da UEG se deu no contexto de uma ampla reforma política implementada pelo governador Marconi

Perillo, que governou o estado por dois mandatos, de 1998 a 2005. Esta reforma política, baseada em consultoria realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), foi iniciada em 1999 com a extinção de secretarias, órgãos públicos, autarquias e fundações, na tentativa de criar uma estrutura administrativa “ enxuta”, tendo como base a criação de agências reguladoras e como pano de fundo a necessidade de modernização da administração pública como primeiro passo para a implementação de ações capazes de impulsionar a economia do estado. A reforma foi implementada através da Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, que em seu artigo primeiro, inciso II, assim expressa:

II – são transformadas, observado o disposto no art. 28, no que for cabível: a) na Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Universidade Estadual de Anápolis; b) na Fundação Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, a Fundação Universidade Estadual de Anápolis; c) em unidades administrativas da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, as seguintes autarquias estaduais: 1. Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO; 2. Faculdade de Filosofia Cora Coralina; 3. Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis; 4. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; 5. Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira, de Pires do Rio; 6. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; 7. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; 8. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos; 9. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; 10. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; 11. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; 12. Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; 13. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; 14. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara; 15. Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas; 16. Faculdade Estadual Rio das Pedras, de Itaberaí; 17. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu; 18. Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício; 19. Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri; 20. Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia; 21. Faculdade Estadual de Direito de Itapaci; 22. Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá; 23. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse; 24. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás; 25. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia; 26. Faculdade Dom Alano Maria Du Noday; 27. Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia; 28. Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia.

Nesse espírito desenvolvimentista, a efetiva criação da UEG após vários anos e um igual número de leis que não se concretizaram, ganha a significativa marca do governo daquele momento, cujos marcos políticos estavam na necessidade de investimento na relação entre desenvolvimento e tecnologia para a modernização do estado⁴. A tabela 1 a seguir mostra o número de matrículas no ensino superior público do estado de Goiás em 1999, ano em que a UEG foi criada por meio da aglutinação da UNIANA e 28 faculdades isoladas. Nota-se que na época a UEG era responsável por 39% do total de matrículas no ensino superior público, no estado.

Tabela 1: Matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa da IES

Goiás			
Esfera	Total	Capital	Interior
Pública	22.628	9.931	12.697
Federal	11.713	9.317	2.396
Estadual	9.008	614	8.394
Municipal	1.907	-	1.907

Fonte: MEC/Inep, 1999.

Em oito anos, os números da expansão da UEG impressionam, conforme pode ser observado na tabela 2. É importante observar que está demonstrada apenas a evolução das matrículas em cursos de graduação regular.

Tabela 2: Matrículas em cursos de graduação em, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa da IES

Goiás			
Esfera	Total	Capital	Interior
Pública	44.304	12.677	31.627
Federal	14.012	10.582	3.536
Estadual	25.607	2.095	23.512
Municipal	4.685	-	4.685

Fonte: MEC/Inep, 2007.

⁴No mesmo ano de sua criação, a UEG seria vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia, por meio do Decreto n. 5.158, de 29 de dezembro de 1999.

No ano de 2007, a instituição, sozinha, é responsável por 57% das matrículas nos cursos de graduação regular públicos em todo o estado. A expansão não se deu apenas na oferta de novos cursos ou ampliação do número de vagas nas Unidades Universitárias já existentes, nesse período foram criadas mais 15 novas Unidades Universitárias. No ano de 2008, conforme dados obtidos no sítio da instituição⁵, a UEG se constitui de 42 Unidades Universitárias em 38 municípios, oferecendo um total de 132 cursos de graduação regulares: 18 cursos superiores tecnológicos; 82 cursos de Licenciatura e 32 cursos de Bacharelado, conforme pode ser visualizado nos quadros a seguir.

Além das Unidades Universitárias, a universidade está presente em outros 20 municípios, denominados Pólos Universitários, onde são oferecidos cursos sequenciais, cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPPs) e cursos de pós-graduação *lato sensu*. Segundo informações obtidas no sítio da instituição⁶, o número de alunos matriculados em 2009 deve ultrapassar os 34.000, representando uma expansão de 277,44% no número de matrículas no período de 1999 a 2009. Os quadros a seguir permitem uma melhor visualização dos cursos de graduação regulares ofertados pela UEG, apresentados por região e por município.

Quadro 1: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos pela UEG na Região do Entorno do Distrito Federal

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Formosa	Matemática, Química, Geografia, História, Letras e Pedagogia	-	-
Luziânia	Pedagogia	Administração	-
Pirenópolis	-	-	Gastronomia e Gestão de Turismo

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

⁵Dados disponíveis em: www.prg.ueg.br. Captura em 22 de novembro de 2008.

⁶Informações disponíveis em: www.ueg.br. Captura em 22 de novembro de 2008.

Quadro 2: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos pela UEG na Região Nordeste Goiano

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Campos Belos	Letras e Pedagogia	-	Agropecuária
Posse	Matemática, Informática e Letras	Sistemas de Informação	Agropecuária

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

Quadro 3: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos pela UEG na Região Oeste Goiano

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Iporá	Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática	-	-
Jussara	História, Letras e Matemática	-	-
Palmeiras de Goiás	Ciências Biológicas	Agronomia	-
Sanclerlândia	Informática	Administração com ênfase em Agronegócios	Redes de Computadores
São Luís de Montes Belos	Letras e Pedagogia	Zootecnia	Laticínios

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

Quadro 4: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos pela UEG na Região Metropolitana de Goiânia

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Goiânia	Educação Física	Comunicação Social (Audiovisual) e Fisioterapia	-
Inhumas	Letras e Pedagogia	-	-
Trindade	-	-	Design de Moda e Redes de Computadores

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

Quadro 5: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos pela UEG na Região Sudoeste Goiano

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Jataí	-	-	Logística e Alimentos
Mineiros	-	-	Redes de Computadores e Agropecuária
Quirinópolis	Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Letras	-	-
Santa Helena de Goiás	Matemática	Administração com ênfase em Agronegócios, Engenharia Agrícola e Sistemas de Informação	

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

Quadro 6: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos pela UEG na Região Norte Goiano

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Crixás	Pedagogia	-	Redes de Computadores
Minaçu	Geografia	-	-
Niquelândia	-	-	Gestão de Turismo e Mineração
Porangatu	Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, História, Letras	Sistemas de Informação	-
São Miguel do Araguaia	Letras e Pedagogia	-	-
Uruaçu	Pedagogia e História	Ciências Contábeis	-

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

Quadro 7: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos pela UEG na Região Sudeste Goiano

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Ipameri	-	Agronomia e Engenharia Florestal	-
Pires do Rio	Pedagogia, Geografia, História e Letras	-	Redes de Computadores
Silvânia	Informática	Redes de Computadores	Redes de Computadores

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

Quadro 8: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos pela UEG na Região Centro Goiano

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Anápolis (UnUCSEH) ⁷	Letras, Geografia, Pedagogia e História	Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	-
Anápolis (UnUCET) ⁸	Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química	Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia, Química Industrial e Sistemas de Informação	-
Ceres	-	Sistemas de Informação e Enfermagem	Redes de Computadores
Goianésia	História e Pedagogia	Administração e Sistemas de Informação	-
Jaraguá	Pedagogia	Ciências Contábeis	-

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

⁷ Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas.

⁸ Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas

Quadro 9: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos na Região Noroeste Goiano

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Goiás	Matemática, Letras, Geografia e História	-	Gestão de Turismo
Itaberaí	Pedagogia	Sistemas de Informação	Redes de Computadores
Itapuranga	Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras	-	-

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

Quadro 10: Unidades Universitárias e cursos de graduação regulares oferecidos pela UEG na Região Sul Goiano

Unidades	Licenciatura	Bacharelado	Tecnológico
Caldas Novas	-	Administração com ênfase em Hotelaria	Gastronomia
Edéia	-	-	Agropecuária e Redes de Computadores
Itumbiara	História	Ciências Econômicas	-
Morrinhos	História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras	Ciências Contábeis	-

Fonte: Goiás, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, orçamento 2008-2011.

Além dos cursos de graduação regulares a UEG também oferece cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e desenvolve, desde o ano de sua criação, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação. O programa celebra convênios com o governo estadual, prefeituras municipais e segmentos da educação privada, oferecendo cursos seqüenciais e cursos de licenciatura especiais, denominados de Licenciatura Plena Parcelada (LPPs).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* não são gratuitos e se constituem, muitas vezes, na maior fonte de financiamento das atividades das Unidades Universitárias que os oferecem, consolidando assim a diversificação de fontes de financiamento e a

perspectiva do público que é ao mesmo tempo privado, conforme apontado por Sguissardi (2004 e 2006).

Quadro 11: Cursos de pós-graduação *lato sensu* em andamento

Unidade Universitária	Curso	Número de alunos
Anápolis - CSEH	Docência de Língua Portuguesa e Literatura	41
Anápolis - CSEH	Geografia, Meio Ambiente e Turismo	37
Ceres	Educação Infantil	30
Formosa	Gestão Ambiental (5ª edição)	47
Goiânia - Eseffego	Docência Universitária 3ª Edição	Não informado
Goiânia - Eseffego	Educação Física Escolar	Não informado
Goiânia - Eseffego	Treinamento Desportivo	Não informado
Goiás	Matemática e Educação Matemática	27
Inhumas	Psicopedagogia	36
Iporá	Educação Ambiental	32
Iporá	Ensino de Matemática	39
Itapuranga	Estudos Linguísticos e Ensino de Português	27
Itumbiara	Educação Ambiental e Sustentabilidade	43
Jaraguá	Docência Universitária	41
Morrinhos	Ensino de Língua Inglesa	45
Morrinhos	Gestão Ambiental (2ª edição)	50
Niquelândia	Psicopedagogia	42
Pires do Rio	Gestão Educacional	40
Posse	Informática na Educação	Não informado
Santa Helena de Goiás	MBA em Gestão Estratégica de Negócios	42
São Luís de Montes Belos	Docência Universitária	38
Total	21 cursos	657 alunos

Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2009⁹.

⁹ Dados obtidos em www.prg.ueg.br.

Quadro 12: Cursos de pós-graduação *lato sensu* novos (início em 2009)

Unidade Universitária	Curso
Anápolis - CET	Educação Científica e Tecnológica
Anápolis - CET	Ensino de Física
Anápolis - CET	Manejo e Manipulação de Plantas Medicinais
Anápolis - CSEH	Metodologia do Ensino Superior
Aparecida de Goiânia	Gestão Educacional (2ª edição)
Itaberaí	Alfabetização e Letramento como Práticas Sociais
Campos Belos	Literatura Brasileira
Campos Belos	Docência e Gestão em Educação Infantil
Ceres	Ensino de Ciências
Ceres	Redes e Banco de Dados para WEB
Crixás	Análises Ambientais
Crixás	História Social e Urbana: Família, Cidade e Poder
Crixás	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
Formosa	Psicopedagogia
Goiânia - ESEFFEGO	Educação Inclusiva, Atividades Físicas Adaptadas e Alternativas de Atendimento
Goiás	Meio Ambiente, Patrimônio Cultural e Turismo
Inhumas	Educação Infantil
Ipameri	Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente
Iporá	Cultura, Identidade e Região
Itaberaí	Gestão Pública
Jussara	Docência em História do Brasil e Regional
Luziânia	Educação Especial Inclusiva
Morrinhos	Biotecnologia e Meio Ambiente
Pires do Rio	Docência Universitária
Pires do Rio	Gestão Pública
Pires do Rio	Geografia, Ambiente e Turismo (2ª edição)

Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2009.

Continuação do Quadro 12: Cursos de pós-graduação *lato sensu* novos (início em 2009)

Unidade Universitária	Curso
Pires do Rio	Língua e Literatura
Pires do Rio	História Regional (2ª edição)
Pires do Rio	Psicopedagogia (3ª edição)
Quirinópolis	Brasil e Região História e Historiografia
Quirinópolis	Gestão e Análise Ambiental
Quirinópolis	Turismo Sustentável e Meio Ambiente
Sanclerlândia	WEB e Sistemas de Informação
Santa Helena de Goiás	Informática na Educação
Santa Helena de Goiás	Matemática para Professores do Ensino Fundamental
Silvânia	Educação Ambiental
Silvânia	Gestão da Produção Agrícola
Uruaçu	Educação Infantil
Uruaçu	Gestão Empresarial (3ª edição)
Total	39 cursos

Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2009¹⁰.

A instituição também oferece cursos de pós-graduação *stricto sensu*, próprios e interinstitucionais, todos não gratuitos. O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Moleculares, institucional, é ofertado pela da Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas (UnUCET-Anápolis), reúne professores-pesquisadores dos cursos de Física, Química e Farmácia e três professores-pesquisadores colaboradores. Tem por objetivo a capacitação e formação de profissionais para atuarem na docência do ensino superior, na pesquisa científica e no desenvolvimento de atividades multidisciplinares inerentes às áreas afins do estudo das moléculas. Recebeu conceito três do Conselho Técnico e Científico da CAPES/MEC e iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2006, na área de concentração Físico-Química Molecular. O curso oferece 16 vagas e atualmente conta com 19 alunos matriculados.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia Agrícola, também institucional e também ofertado pela da UnUCET-Anápolis, tem por objetivo o

¹⁰De acordo com informações obtidas no sítio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, a UEG já realizou 71 cursos de pós-graduação *lato sensu*, tendo formado 2.936 alunos. O número de vagas oferecidas para os cursos de pós-graduação *lato sensu* em 2009 é de 1.560.

desenvolvimento de pesquisas científicas e formação de recursos humanos para a região do cerrado. Recebeu conceito três do Conselho Técnico e Científico da CAPES/MEC e iniciou suas atividades no segundo semestre de 2006, estruturado em duas áreas de concentração: Engenharia de Sistemas Agroindustriais e Recursos Hídricos e Meio Ambiente. O curso oferece dez vagas e atualmente conta com 23 alunos matriculados.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Farmacêutica oferece mestrado profissional e tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício de atividades profissionais no setor produtivo farmacêutico. Esse programa é interinstitucional, congregando a UEG/UnUCET-Anápolis, a Universidade Católica de Goiás (UCG) e o Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA). O curso oferece 28 vagas e atualmente conta com 22 alunos matriculados.

Além do mestrado profissional em Gestão, Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Farmacêutica, a UEG já realizou três programas interinstitucionais de pós-graduação *stricto sensu*: Geografia, em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG); História, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e em Educação, em parceria com a Universidade de Havana (Cuba). Esses cursos foram destinados preferencialmente aos professores da UEG, sendo que oito professores realizaram o curso de mestrado em Geografia; 14 realizaram o mestrado em História e 52 realizaram o mestrado em Educação.

Os cursos seqüenciais são regulamentados pela Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999, e de acordo com o artigo 2º desta resolução, são cursos por campos de saber, de nível superior e com diferentes níveis de abrangência, destinando-se à obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas; de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes. Na UEG tais cursos não são oferecidos de forma regular ou permanente e também não são gratuitos¹¹.

¹¹De acordo com informações obtidas no sítio do Ministério Público do Estado de Goiás (www.mp.go.gov.br), em dezembro de 2005 a UEG, a Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG) e a Fundação Universitária do Cerrado (Funder) foram condenadas pela Vara das Fazendas Públicas de Anápolis a restituir os valores pagos pelos cerca de seis mil alunos de cursos sequenciais, e foram também proibidas de indeferir a renovação de matrícula dos alunos considerados inadimplentes. Em março de 2009, o juiz Javahé de Lima Júnior, atendendo ao promotor de justiça Walter Tiyoza Otsuka, em ação civil pública, concedeu liminar contra a UEG e a Funder proibindo a cobrança de mensalidades e taxas nos cursos sequenciais de Gestão Pública e Gestão em Agronegócios oferecidos no município de Crixás. Segundo a decisão do juiz, a cobrança afronta o princípio da obrigatoriedade de ensino gratuito em estabelecimentos oficiais, como exposto no artigo 206 da Constituição Federal.

O planejamento, construção do projeto pedagógico, organização e oferta de um curso sequencial é de iniciativa da Unidade Universitária, que apresenta sua proposta à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE) e em seguida para o Conselho Universitário (CsU)¹² para sua aprovação. No momento são oferecidos 57 cursos sequenciais, que poderão ser reeditados pelas Unidades Universitárias, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 13: Cursos sequenciais, em andamento, oferecidos pela UEG

Curso	Unidade Universitária/Pólo Universitário
Ciências Imobiliárias	Goiânia
Estilismo e Moda	Jaraguá
Gestão Empresarial	Itaberaí
Gestão Empresarial	Minaçu
Gestão Pública	Águas Lindas de Goiás
Gestão Pública	Anápolis
Gestão Pública	Aparecida de Goiânia
Gestão Pública	Campos Belos
Gestão Pública	Ceres
Gestão Pública	Crixás
Gestão Pública	Edéia
Gestão Pública	Formosa
Gestão Pública	Goiânia
Gestão Pública	Goiás
Gestão Pública	Inhumas
Gestão Pública	Iporá
Gestão Pública	Itaberaí
Gestão Pública	Itapaci
Gestão Pública	Itapuranga
Gestão Pública	Jaraguá

Fonte: MEC/Inep, 2009.

¹²O Conselho Universitário (CsU) é composto pelos diretores das Unidades Universitárias e representantes dos funcionários técnico-administrativos e dos discentes e docentes.

Continuação do Quadro 13: Cursos sequenciais, em andamento, oferecidos pela UEG

Curso	Unidade Universitária/Pólo Universitário
Gestão Pública	Jussara
Gestão Pública	Luziânia
Gestão Pública	Morrinhos
Gestão Pública	Palmeiras de Goiás
Gestão Pública	Piranhas
Gestão Pública	Pires do Rio
Gestão Pública	Planaltina
Gestão Pública	Porangatu
Gestão Pública	Santa Helena de Goiás
Gestão Pública	São Luís dos Montes Belos
Gestão Pública	São Miguel do Araguaia
Gestão Pública	Trindade
Gestão Pública	Uruaçu
Gestão Sanitária e Ambiental	Goiânia
Gestão Sanitária e Ambiental	Minaçu
Gestão Sanitária e Ambiental	Niquelândia
Gestão Sanitária e Ambiental	São Miguel do Araguaia
Gestão das Organizações de Beleza	Goiânia
Gestão das Organizações de Saúde	Ceres
Gestão das Organizações de Saúde	Minaçu
Gestão das Organizações de Saúde	São Miguel do Araguaia
Gestão das Organizações de Saúde	Silvânia
Gestão das Organizações de Saúde	Campos Belos
Gestão de Trânsito	Crixás
Gestão do Agronegócio	Inhumas
Gestão do Agronegócio	Ipameri
Gestão do Agronegócio	Itaberaí
Gestão do Agronegócio	Jaraguá

Fonte: MEC/Inep, 2009.

Continuação do Quadro 13: Cursos sequenciais, em andamento, oferecidos pela UEG

Curso	Unidade Universitária/Pólo Universitário
Gestão do Agronegócio	Luziânia
Gestão do Agronegócio	Morrinhos
Gestão do Agronegócio	Piranhas
Gestão do Agronegócio	Posse
Gestão do Agronegócio	São Luís dos Montes Belos
Gestão do Agronegócio	Silvânia
Gestão do Agronegócio	Uruaçu
Gestão em Agronegócios	Quirinópolis
Gestão em Agronegócios	São Miguel do Araguaia
Gestão em Segurança Pública - Polícia Militar	Goiânia
Total	58

Fonte: MEC/Inep, 2009.

Os cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPPs), dentro do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, foram criados com o objetivo de realizar a formação em nível superior dos professores leigos da rede estadual e das redes municipais de Educação Básica. A premissa para a criação destes cursos, conforme se pode observar na apresentação do programa¹³, partiu da constatação do grande número de professores leigos atuantes no sistema de ensino público em todo o estado, compreendido como principal impeditivo da melhoria da qualidade do ensino. O quadro abaixo apresenta os cursos de LPP em andamento e os já ofertados¹⁴.

¹³Informações obtidas no sítio www.dirpe.ueg.br.

¹⁴Todos os cursos cuja nomenclatura possui a expressão “Emergencial Parcelado Estadual” já foram encerrados. Quanto aos demais cursos (“Emergencial”, que corresponde aos convênios com as prefeituras municipais, e “Emergencial Parcelado Particular”, que correspondem a convênios firmados com instituições particulares), não há informações disponíveis a respeito dos que estão em andamento e quais já foram encerrados. Salienta-se que os convênios firmados com o estado de Goiás e com as prefeituras municipais não implicam em gratuidade, uma vez que a secretaria estadual de educação, bem como as secretarias municipais, pagam à UEG/Funcer por estes cursos. Observa-se também que estes dados parecem estar incompletos, faltam, por exemplo, informações sobre o curso de LPP em Pedagogia oferecido na cidade de Inhumas.

Quadro 14: Cursos de LPP em andamento/encerrados

Curso	Unidade Universitária/ Pólo Universitário
Biologia (Emergencial)	Goiânia
Biologia (Emergencial)	Pontalina
Biologia (Emergencial)	Piranhas
Biologia (Emergencial)	Posse
Biologia (Emergencial Particular)	Aparecida de Goiânia
Ciências-Biologia (Emergencial Parcelado Estadual)	Anápolis
Ciências Biológicas (Emergencial)	Formosa
Ciências Biológicas (Emergencial)	São Miguel do Araguaia
Educação Física (Emergencial Parcelado Estadual)	Goiânia
Educação Física (Emergencial)	Itapuranga
Educação Física (Emergencial)	Jussara
Educação Física (Emergencial)	Luziânia
Educação Física (Emergencial)	Uruaçu
Educação Física (Emergencial)	Ceres
Educação Física (Emergencial)	São Luís dos Montes Belos
Educação Física (Emergencial)	Goianésia
Educação Física (Emergencial)	Iporá
Educação Física (Emergencial)	São Miguel do Araguaia
Geografia (Emergencial)	Planaltina
Geografia (Emergencial)	Santo Antonio do Descoberto
Geografia (Emergencial Parcelado Estadual)	Formosa
História (Emergencial)	Águas Lindas de Goiás
História (Emergencial)	Senador Canedo
História (Emergencial)	Itapaci
História (Emergencial)	Planaltina
História (Emergencial)	Jaraguá
História (Emergencial)	São Luis dos Montes Belos
História (Emergencial Parcelado Estadual)	Crixás

Fonte: MEC/Inep, 2009.

Continuação do Quadro 14: Cursos de LPP em andamento/encerrados

Curso	Unidade Universitária/ Pólo Universitário
História (Emergencial Parcelado Estadual)	Aruanã
História (Emergencial Parcelado Estadual)	Posse
História (Emergencial Parcelado Estadual)	Formosa
História (Emergencial)	Senador Canedo
História (Emergencial)	Itapaci
História (Emergencial)	Planaltina
História (Emergencial)	Jaraguá
História (Emergencial)	São Luís dos Montes Belos
História (Emergencial Parcelado Estadual)	Crixás
História (Emergencial Parcelado Estadual)	Aruanã
História (Emergencial Parcelado Estadual)	Posse
História (Emergencial Parcelado Estadual)	Formosa
Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa (Emergencial)	Goiandira
Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa (Emergencial)	Edéia
Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa (Emergencial)	Pontalina Pontalina
Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa (Emergencial)	Formosa
Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa (Emergencial)	Morrinhos
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	Posse
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	Caldas Novas
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	Itumbiara
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	Luziânia
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	Cristalina
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	Santo Antonio do Descoberto

Fonte: MEC/Inep, 2009.

Continuação do Quadro 14: Cursos de LPP em andamento/encerrados

Curso	Unidade Universitária/ Pólo Universitário
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	São Miguel do Araguaia
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	Crixás
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	Anápolis
Letras - Português/Inglês (Emergencial Parcelado Estadual)	Sanclerlândia
Letras - Português/Inglês e Literaturas correspondentes (Emergencial Parcelado Estadual)	Goiânia
Matemática (Emergencial)	Águas Lindas de Goiás
Matemática (Emergencial)	Planaltina
Matemática (Emergencial)	Itapaci
Matemática (Emergencial)	São Miguel do Araguaia
Matemática (Emergencial)	Caldas Novas
Matemática (Emergencial)	Santo Antonio do Descoberto
Matemática (Emergencial Parcelado Estadual)	Formosa
Matemática (Emergencial Parcelado Estadual)	Goiânia
Matemática (Emergencial Parcelado Estadual)	Pires do Rio
Matemática (Emergencial)	Minaçu
Matemática (Emergencial Parcelado Particular)	Minaçu
Matemática (Emergencial Parcelado Particular)	Cristalina
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Planaltina Planaltina
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Uruaçu
Pedagogia - Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental (Emergencial)	Águas Lindas de Goiás
Pedagogia - Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental (Emergencial)	Pontalina
Pedagogia - Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental (Emergencial)	Orizona
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Aparecida de Goiânia

Fonte: MEC/Inep, 2009.

Continuação do Quadro 14: Cursos de LPP em andamento/encerrados

Curso	Unidade Universitária/ Pólo Universitário
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Aruanã
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Cristalina
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Itapaci
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Niquelândia
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Palmeiras de Goiás
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Pirenópolis
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Trindade
Pedagogia - Magistério de 1ª à 4ª Série e Gestão Escolar (Emergencial)	Silvânia
Pedagogia- Gestão Escolar No Ensino Fundamental e Médio e Docência Nas Séries Iniciais do Esino Fundamental (Emergencial Parcelado Municipal)	Piranhas
Total	83 cursos

Fonte: MEC/Inep, 2009.

Um tão grande e diversificado número de cursos necessita de um igualmente grande e diversificado número de professores, como se pode ver no quadro 15 a seguir. O quadro apresenta dados sobre o número e o regime de trabalho dos professores da UEG em 2008. Dos 2.077 professores da instituição apenas 498 (24%) são professores efetivos, ou seja, admitidos por concurso público.

Os números apresentados se desdobram em outras situações complexas, pois muitos professores temporários (1.578, 76%) têm mais de uma década de contratação e há também um grande número de professores que foram deslocados da Educação Básica para a UEG, configurando um tipo de professor que é concursado, pelo estado, para a docência na Educação Básica, mas que desempenha funções, a maioria destas no âmbito do ensino, no ensino superior.

Quadro 15: Número de cursos de graduação e de professores (por regime de contratação), por Unidade Universitária

Unidade Universitária	Número de cursos de graduação	Número de professores efetivos	% efetivos	Número de professores temporários	% temporários	Total
Anápolis - CET	10	142	54,20%	120	45,80%	262
Anápolis - CSEH	7	106	76,26%	33	23,74%	139
Caldas Novas	1	3	8,57%	32	91,43%	35
Campos Belos	3	1	2,44%	40	97,56%	41
Ceres	3	1	3,23%	30	96,77%	31
Crixás	2	1	3,70%	26	96,30%	27
Edéia	2	0	0,00%	21	100,00%	21
Formosa	6	12	13,64%	76	86,36%	88
Goianésia	4	3	5,77%	49	94,23%	52
Goiânia - ESEFEGO	2	57	54,29%	48	45,71%	105
Goiânia - Laranjeiras	1	3	23,08%	10	76,92%	13
Goiás	5	16	23,19%	53	76,81%	69
Inhumas	2	13	35,14%	24	64,86%	37
Ipameri	2	6	14,63%	35	85,37%	41
Iporá	5	13	17,57%	61	82,43%	74
Itaberaí	3	3	9,68%	28	90,32%	31
Itapuranga	4	8	14,81%	46	85,19%	54
Itumbiara	2	1	3,70%	26	96,30%	27
Jaraguá	2	5	14,71%	29	85,29%	34
Jataí	2	0	0,00%	33	100,00%	33
Jussara	3	2	4,35%	44	95,65%	46
Luziânia	2	3	11,11%	24	88,89%	27
Minaçu	1	1	5,88%	16	94,12%	17
Mineiros	2	1	3,57%	27	96,43%	28
Morrinhos	6	20	23,53%	65	76,47%	85

Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

Continuação do Quadro 15: Número de cursos de graduação e de professores (por regime de contratação), por Unidade Universitária

Unidade Universitária	Número de cursos de graduação	Número de professores efetivos	% efetivos	Número de professores temporários	% temporários	Total
Niquelândia	2	1	3,45%	28	96,55%	29
Palmeiras de Goiás	2	3	9,68%	28	90,32%	31
Pirenópolis	2	0	0,00%	22	100,00%	22
Pires do Rio	5	18	27,69%	47	72,31%	65
Porangatu	7	13	13,27%	85	86,73%	98
Posse	5	1	3,03%	32	96,97%	33
Quirinópolis	7	21	22,83%	71	77,17%	92
Sanclerlândia	2	0	0,00%	28	100,00%	28
Sta. Helena de Goiás	3	5	9,26%	49	90,74%	54
S. Luis de M. Belos	4	11	15,49%	60	84,51%	71
S. Miguel do Araguaia	2	0	0,00%	32	100,00%	32
Senador Canedo	0	0	0,00%	0	0,00%	0
Silvânia	2	2	5,56%	34	94,44%	36
Trindade	2	2	7,14%	26	92,86%	28
Uruaçu	3	4	9,76%	37	90,24%	41
Total	130	502	24%	1.575	76%	2.077

Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

As tabelas e quadros apresentados até aqui permitem uma visualização detalhada do acelerado processo de expansão e diversificação da UEG. Dentro da ampla gama de cursos de graduação regulares oferecidos, destaca-se o grande número de licenciaturas, o que acabou dando à instituição um *ethos* vocacional para a formação de professores.

As Faculdades isoladas em Goiás e posteriormente a UEG são criadas com o objetivo de oferecer, prioritariamente, cursos de formação de professores. Nesse sentido, há dois pressupostos contraditórios: o investimento em massa na formação de professores, que traz a possibilidade de melhoria da qualidade da Educação Básica; e ao mesmo tempo uma visão economicista, porém desorganizada, que direciona o

desenvolvimento da instituição. As licenciaturas são entendidas como uma modalidade mais ajustada à relação custo-benefício uma vez que são cursos que não exigem grandes dispêndios e investimento em recursos materiais e tecnológicos. Essa visão equivocada acaba por promover uma formação sem qualidade e aligeirada, contribuindo ainda mais para a precarização da formação e do trabalho docente.

É importante destacar que no contexto do ensino superior brasileiro a expansão e a diversificação aceleradas são características das instituições privadas, por isso, chama à atenção a dimensão que adquiriu a UEG, uma instituição pública, o que materializa o modelo de ensino superior que tem sido adotado no Brasil. As novas formas de financiamento e regulação, bem como as relações difusas entre o público e o privado, dão origem a instituições híbridas como a UEG, públicas e ao mesmo tempo privadas, adaptadas à conjuntura econômica atual e que respondem plenamente aos ajustes impostos pelas oscilações do setor produtivo e da economia de mercado (SGUISSARDI, 2005, 2006 e 2008).

Não se pode negar que as Unidades Universitárias da UEG, localizadas nas várias regiões do estado, certamente cumprem muitas de suas finalidades sociais ao oportunizar o acesso dos jovens das regiões interioranas ao ensino superior público e, no caso da graduação regular, gratuito. Obviamente esta formação contribui para elevar o nível de formação técnico-profissional e cultural da sociedade goiana e contribui para o processo de modernização e desenvolvimento tecnológico e econômico do estado. No entanto, é preciso reafirmar a relação orgânica entre quantidade e qualidade, ou seja, a expansão não pode ser apenas quantitativa.

Uma das características da hibridização institucional é a capacidade de (re)ordenamento rápido de atividades que exigem planejamento, conhecimento e pesquisa, como a criação e oferta de cursos e a elaboração de projetos pedagógicos e currículos. No caso da UEG, sua estrutura administrativa se caracteriza por uma multiplicidade de arranjos intra-institucionais que acabou por constituir uma forma bastante original de oferecimento de ensino superior de massa. A constituição desta estrutura pode ser compreendida quando se analisa o percurso da política educacional que deu origem a UEG.

Segundo Azevedo (2001), a política educacional se produz no contexto das relações de poder expressas nas políticas públicas, que por sua vez refletem as concepções de organização e administração social dos representantes políticos, que exercem o poder político ao administrar as coisas públicas. Para a autora, a política

pública é um conjunto de ações voltadas para a garantia dos direitos sociais elementares, compreendendo um elenco de ações e procedimentos que visam à concretização de tais direitos por meio da alocação, administração e distribuição de bens e serviços públicos. Uma política pública é a materialização de uma decisão política, a expressão de uma concepção de sociedade e de cidadania e ao mesmo tempo um jogo de poder, pois toda política pública é também uma política de governo.

Acredito, nesse sentido, que a UEG, quando foi criada, representava o que o poder político naquele momento reconhecia como problema/necessidade: a formação em nível superior dos professores leigos dos quadros do estado; um impulso para o desenvolvimento tecnológico e a possibilidade de geração de emprego e desenvolvimento econômico das regiões interioranas, objetivos claramente expressos no programa de governo e nas ações implementadas no período¹⁵. Na visão do governo, tais ações tinham como objetivo a modernização do estado e sua maior inserção na economia de mercado. O acesso ao ensino superior foi então alçado à condição de política pública.

Realiza-se a partir daí, segundo Azevedo (2001), uma tentativa de harmonizar as soluções para um problema social aos interesses, quase sempre econômicos, do grupo político que detem o poder. Nesse movimento, o que era para ser uma política pública (uma política de Estado) se transforma numa política de governo. As ações desencadeadas a partir daí visam também legitimar a política de governo em curso, que se pretende sempre inovadora.

No caso do estado de Goiás, a criação e posterior expansão e diversificação aceleradas da UEG, pretendiam simbolizar também a ruptura com uma política arcaica e patrimonialista, sinalizando o novo e o moderno, que não poderiam ser constituídos sem o conhecimento e a tecnologia. Num processo articulado politicamente e vivenciado pela população goiana como essencial, a UEG se constituiu como a principal vitrine de um governo com viés claramente populista-desenvolvimentista.

Acredito que se possa dar à atuação do governo daquela época, que ganhou a alcunha de “Tempo Novo”¹⁶, as características do *neoliberalismo à brasileira*,

¹⁵ Faço essa análise a partir da leitura de informações sobre o período em que Marconi Perillo governou o estado (1999 a 2005) publicadas pelo próprio senador em seu sítio (www.marconiperillo.com.br), mais precisamente no tópico “modernização da gestão pública”.

¹⁶ Em entrevista concedida ao jornal “A tribuna de Anápolis” em 23 de junho de 2007, o deputado federal Jovair Arantes (PTB), explica que a expressão “Tempo Novo” foi cunhada pelos partidos contrários ao PMDB que se uniram para lançar e apoiar a candidatura ao governo do estado do então deputado federal Marconi Perillo.

expressão criada por Oliveira (2007) para caracterizar o tipo de política que se faz no país desde a eleição de Fernando Collor em 1989 e que, segundo o autor, tenta “conciliar o inconciliável”: no plano externo a obediência aos organismos internacionais e ao mercado financeiro e no plano interno um populismo travestido de modernidade: ações amplas e rápidas, discurso moralizante, modernizador e reformista, que torna toda política pública que deveria ser de Estado em política de governo, “marca” pessoal de determinado governante.

Como salienta Azevedo (2001), uma política pública que se torna uma política de governo, de certa forma revela a despolitização da sociedade, na medida em que as políticas implementadas não são reconhecidas como direito, mas como concessões, benesses, dádivas oferecidas ao povo pelo governante do momento.

Todo esse movimento subjaz à criação e expansão da UEG. Em análise dos documentos referentes à criação, credenciamento e recredenciamento da UEG¹⁷, Ferreira e Oliveira (2007, p. 6) chamam a atenção para a falta de clareza quanto à concepção de universidade e sua função social, que deveriam nortear as ações da instituição:

Os documentos referentes à criação e organização da UEG evidenciam que não há clareza quanto à sua concepção e função social. Em alguns documentos há indícios de uma universidade mais voltada para a resolução de problemas do estado e, em outros, a idéia de universidade para formar profissionais para o mercado e/ou para produzir conhecimento.

Os documentos expressam fragilidades conceituais e políticas e dão forma a uma estrutura tão frágil quanto seu tamanho: uma universidade de ensino. As divergências entre o Conselho Estadual de Educação (CEE/GO) e a Secretaria de Ciência e Tecnologia, evidentes nos documentos analisados, são uma síntese do papel paradoxal

¹⁷ a) Decreto N. 5.130/1999, de 03/11/1999, que homologa o Estatuto da UEG; b) Plano de criação da UEG, Processo CEE N. 463/2001, de 07/11/2001; c) Parecer do CEE/GO sobre o plano de criação, N. 009/2002, de 28/01/2002; d) Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG (PDI 2003-2007), de 2003, para fins de recredenciamento; e) Processo CEE/GO N. 23.573.163/2003, de 06/10/2003, que analisa o PDI 2003-2007 e dá encaminhamentos à SECATEC; f) Processo SECATEC N. 1.227/2004, de 06/11/2004, em resposta aos encaminhamentos do Processo CEE/GO N. 23.573.163/2003; g) Parecer CEE/GO N. 131/2005, de 09/09/2005, que cria comissão de especialistas para verificação *in loco* das condições de recredenciamento da UEG; h) Parecer CEE/GO N. 169/2006, de 25/08/2006, que celebra protocolo de compromissos entre a UEG e o CEE/GO com a intervenção da Procuradoria Geral do Estado para o cumprimento de exigências com vistas ao recredenciamento; i) Decreto do governo estadual N. 6.568/2006, de 06/11/2006, que recredencia a UEG até 14/04/2009.

que o ensino superior possui neste momento histórico: de um lado, a necessidade de formação humana e profissional, a produção do conhecimento e o papel da cultura, da arte e da ciência no desenvolvimento da sociedade como um todo. De outro, uma visão pragmática de formação profissional, assentada numa concepção de ensino que confunde apropriação e criação de conhecimentos com apropriação de tecnologias com vistas ao desenvolvimento econômico, colocando a universidade a serviço da economia.

Tanto as instâncias governamentais quanto a própria instituição não conseguem delinear que universidade se pretende construir. Estas contradições e a ausência de uma discussão realmente acadêmica sobre a universidade e suas funções sociais serão a tônica do percurso realizado pela UEG, de sua criação até aqui. Ferreira e Oliveira (2007) apontam para as concepções contraditórias a respeito do papel social da universidade dentro da própria instituição, que aparecem no Plano de Desenvolvimento Institucional (2003-2007) e no Relatório de Gestão (2005).

Enquanto no primeiro se percebe um avanço em relação ao Plano de Criação (2001), bem como se observa uma preocupação com o papel da universidade em relação ao desenvolvimento não apenas econômico, mas social e cultural do estado e sua firmação como universidade em sentido estrito (ensino, pesquisa e extensão), o segundo revela que, na prática, busca-se a formação para a empregabilidade. Nesse sentido, o trecho retirado do Relatório de Gestão (2005, p. 5), é emblemático: “O principal serviço que a universidade presta à sociedade é a formação de profissionais com ensino superior capacitados para o mercado de trabalho. A produção de conhecimento científico e pesquisas direcionadas são também produtos de suas atividades”.

No acordo firmado entre a UEG e o CEE/GO através do Parecer CEE/GO nº 169, de 25 de agosto de 2006, com a interveniência da Procuradoria Geral do Estado e para que seja cumprida uma série de exigências com vistas ao credenciamento da universidade, destaca-se o seguinte trecho: “(...) a definição da concepção de universidade que deverá fundamentar as ações e projetos da instituição é um dos muitos problemas a ser resolvido (...) sob pena de, nos próximos dois anos, a UEG perder seu estatuto de universidade”. Entretanto, três meses após o estabelecimento deste acordo, mais 11 Unidades Universitárias foram criadas pela Lei Estadual nº 15.804, de 13 de novembro de 2006¹⁸.

¹⁸Unidade Universitária Virtual de Anápolis; Aparecida de Goiânia; Edéia; Goiânia-Laranjeiras; Jataí; Mineiros; Niquelândia; Palmeiras de Goiás; Pirenópolis; Senador Canedo e Trindade.

A expansão acelerada e desordenada da UEG nos remete à expansão do ensino superior que se deu no Brasil nas décadas de 1930 e 1940, caracterizado, segundo Florestan Fernandes (1975, *apud* Lima, 2008, p. 56), como padrão dependente de educação superior: “(...) a universidade conglomerada, a instituição que é o somatório de várias faculdades isoladas que tem como tarefa central transmitir conhecimentos”. Aparentemente a política de governo que sustenta a idéia de universidade no estado de Goiás parte da mesma premissa ideológica que configurou o padrão dependente de educação superior naquele momento histórico: a universidade como sinal e sinônimo de modernização e de progresso econômico.

Como aconteceu com o ensino superior no Brasil da década de 1940, o novo e o moderno no ensino superior do estado de Goiás já nasce velho, a UEG vivencia o mesmo processo de “senilização institucional precoce” apontado à época por Florestan Fernandes. Pode-se dizer que estamos, no nível regional, na primeira fase do milagre educacional preconizado pelo autor. A criação da UEG, uma ilusão da democratização do acesso ao ensino superior, criou uma outra ilusão: a instituição como principal instrumento de modernização que conduzirá o estado ao pleno desenvolvimento econômico. Nesse sentido, é válida para a compreensão da UEG a análise que Chauí (2003) faz da universidade brasileira que, segundo a autora, atualmente pode ser definida como uma organização social e não como uma instituição social.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A análise de Chauí (2003) prossegue, afirmando que a existência/permanência de uma organização depende mais de sua capacidade de adaptar-se rapidamente a mudanças do que sua estrutura interna. Numa organização a idéia de flexibilidade significa apenas a capacidade adaptativa a mudanças. O deslocamento da visão da universidade como instituição para organização produziu o modelo de “universidade operacional” (p. 7), avaliada pelos seus índices de produtividade e regida por contratos de gestão.

(...) numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar. Em contrapartida, no jogo estratégico da competição do mercado, a organização mantém-se e firma-se se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser maior. A fragmentação é condição de vida para a organização (CHAUI, 2003, p. 7).

Os dados apresentados e as considerações tecidas até aqui permitem situar a UEG no contexto do ensino superior nacional e ao mesmo tempo abre espaço para uma questão urgente para a pesquisa em educação no Brasil a respeito das instituições estaduais e municipais de ensino superior, cujos dados quantitativos apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) precisam ser detalhada e qualitativamente analisados.

As instituições estaduais e municipais de ensino superior acabam por se constituir numa força política e cultural muito forte em seus estados, modificando substancialmente a organização social, política, econômica e científica nas regiões onde estão inseridas. É preciso compreender e avaliar tais modificações. No caso da UEG, por exemplo, não temos ainda muitas pesquisas sobre o impacto das licenciaturas regulares na qualidade da Educação Básica do estado, considerando que, a partir dos dados de matrícula apresentados, desde 2003 a instituição forma aproximadamente 3.000 professores por ano. Além dos cursos de licenciatura regulares, a formação de mais de 20.000 professores¹⁹ nos cursos de LPPs também não pode ser ignorada. É preciso analisar como esse contingente de professores graduados tem implicado (ou não) na qualidade da Educação Básica em todo o estado.

Questões mais amplas sobre a organização, financiamento e gestão, bem como as relações entre a UEG e os poderes políticos locais também merecem uma análise cuidadosa, pois a instituição não pode ter suas funções sociais desvirtuadas e nem sua autonomia cerceada em função de interesses momentâneos de grupos e partidos que alcançam o poder político. Conforme muito bem aponta Chauí (2003, p. 11), “(...) a educação é um direito e não um privilégio, nem um serviço”.

¹⁹Segundo dado da Diretoria de Projetos Especiais da UEG, obtido no sítio www.dirpe.ueg.br, até 2005 haviam sido formados 19.394 professores nos cursos de LPPs.

3. O curso de Pedagogia no contexto do ensino superior brasileiro

É a partir do contexto do ensino superior brasileiro já delineado que pretendo situar o curso de Pedagogia no Brasil. À primeira vista, o histórico impasse em relação ao profissional da educação que deve ser formado pelo curso de Pedagogia confere certa indefinição tanto ao curso quanto à identidade profissional do pedagogo, temáticas que têm se constituído em objeto de atenção de muitos pesquisadores, dentre os quais destaco os trabalhos de Brzezinski (1992, 2000); De Marco (2003); Freitas (1996, 1999, 2002); Libâneo (1998 a, 1998 b); Muribeca (2002); Pimenta (1996, 2002); Scheibe (2001); Scheibe e Aguiar (1999) e Silva (2002, 2003 a, 2003 b), considerando apenas a produção a partir dos anos 1990.

Esta complexidade sintetizou-se na dicotomia especialista-professor, atualmente gestor-professor, dicotomia há muito discutida, mas que ganhou evidência a partir da LDB 9.394/1996. Ao que parece, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (DCNP/2006), que estabelece a docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental como a base da formação do pedagogo professor e gestor, não esgotou as discussões e talvez as tenha acirrado.

Na realidade, acredito que a expressão “complexidade” e não “indefinição” possa melhor ajudar a compreender a questão. A dificuldade de se identificar rapidamente o que se ensina nos cursos de Pedagogia e quem é o pedagogo, revela, de um lado, que a formação deste profissional não passou incólume pelas transformações científicas, econômicas e culturais da sociedade e suas relações com o processo de escolarização, que também foi adquirindo especificidades cada vez mais complexas. De outro lado, os formadores e pesquisadores da área nunca deixaram de defender diferentes pontos de vista, ou seja, ao longo dos anos o debate não arrefeceu porque seus atores não se acomodaram.

Silva (2002) aponta que a história do curso de Pedagogia no Brasil é, em essência, a história de sua identidade, considerando que a identidade do curso, que nunca foi totalmente fechada ou definida desde sua criação, não é necessariamente um problema, pois as diversas funções e especificidades que foram atribuídas ao curso e ao pedagogo com o passar dos anos refletiram e refletem as necessidades educacionais que surgiram e as políticas que pretenderam responder a estas. Para a autora isso revela as várias possibilidades de atuação educacional do pedagogo e reafirma seu papel estratégico na educação escolar. Concordo com a tese da autora, que não ter essa identidade

claramente definida significa também que os conhecimentos e as práticas necessários ao pedagogo não se cristalizam – desaparecem, se ampliam e se especializam conforme se faz necessário responder às demandas do processo educativo.

Acredito que uma breve reconstituição histórica das políticas propostas para o curso de Pedagogia contribui para uma maior compreensão das especificidades do curso, que não foram contempladas nas diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica por meio das resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, às quais as DCNP/2006 tentam dimensionar.

Esse movimento é necessário para se compreender as atuais concepções e propostas de formação do pedagogo, uma vez que o currículo do curso de Pedagogia da UEG foi construído tendo como referência as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e ao mesmo tempo foi incorporando as discussões e propostas para as diretrizes específicas do curso de Pedagogia que se realizaram nas entidades que congregam pesquisadores e formadores da área, particularmente na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR).

É preciso considerar que o modelo de curso de Pedagogia que temos hoje não é simplesmente o resultado do aperfeiçoamento da legislação, desde sua criação até as DCNP/2006. Nem tampouco o currículo do curso de Pedagogia da UEG é a aplicação das diretrizes curriculares. Nesse sentido, Saviani (1987, p. 10) observa que “(...) a organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra”. Entretanto, não podemos minimizar o papel da legislação na conformação da realidade, que, num movimento dialético, produz a legislação e ao mesmo tempo se ajusta a ela.

O estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise e crítica da organização escolar, porque enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa (SAVIANI, 1987, p.10).

Segundo Brzezinski (1996), Silva (2003) e De Marco (2003), o curso de Pedagogia é criado através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em quatro seções fundamentais, Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, e uma seção especial, a Didática. As seções fundamentais, cujos cursos duravam três anos, formavam os bacharéis, que poderiam cursar por mais um ano a Didática e assim tornarem-se licenciados, inaugurando o “esquema 3 + 1”, que perdurou até 1996, quando a promulgação da LDB 9.394/1996 dá início a um amplo processo de reorganização curricular das licenciaturas.

O curso trará em sua gênese a marca da indefinição: de seu currículo, objetivos formativos e da profissão para a qual se destinariam seus egressos; uma vez que não havia funções ou campo de trabalho claramente definidos para o bacharel em Pedagogia que não fosse a ocupação de cargos técnicos nas escolas e no Ministério da Educação. Soma-se a isto um currículo composto de disciplinas generalistas, cuja articulação não planejada provocava a repetição de conteúdos: complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar; educação comparada e Filosofia da educação. Silva (2003) observa ainda que este currículo se dissociava da Didática, o que evidencia as dicotomias bacharelado-licenciatura, teoria-prática e conteúdo-método, problema epistemológico de difícil compreensão e solução, particularmente nos cursos de licenciatura e, talvez, mais ainda na Pedagogia. Configura-se aí um modelo de formação ainda não totalmente superado: a separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas.

Para Pimenta (1995), a separação entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas são a materialização da dicotomia teoria e prática que, por sua vez, tem sua gênese no processo mais geral da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. É nesta divisão que se fundamenta toda a organização da sociedade capitalista, por isso é necessário compreender que a superação total desta dicotomia pode nunca ser alcançada sem que a organização social como um todo se modifique. No entanto, isso não pode impedir que se construa uma educação coerente com os ideais de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, que passa também, pela formação dos profissionais que nela atuam ou irão atuar.

A indefinição do perfil do profissional a ser formado pelo curso de Pedagogia faz com que, em 1962, já se discuta a respeito de sua extinção no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, de 1962, cujo relator foi o conselheiro Valnir Chagas. O parecer propunha alterações no currículo do curso e acenava para a necessidade, no futuro, de que a formação do professor primário se desse em nível superior, sem, contudo, resolver a questão da identidade do curso, tanto do bacharel quanto do licenciado. As propostas do Parecer 251/1962 ainda encontravam-se em processo de implementação quando ocorre a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que dará novo rumo ao do curso de Pedagogia.

Na esteira da reforma universitária de 1968, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 1969 fixa a duração e os currículos mínimos para o curso, que deveria formar licenciados para a atuação no ensino normal e especialistas para a supervisão, orientação, inspeção e administração escolar, inviabilizando a formação do pedagogo como professor. A distância entre professores e especialistas se torna maior e a fragmentação da formação no interior do currículo reflete, por sua vez, a concepção tecnicista de educação que permeou o período da ditadura militar.

Silva (2003) e De Marco (2003) destacam a importante influência do conselheiro Valnir Chagas também durante a década de 1970, no movimento amplo que visava à reestruturação dos cursos superiores de formação de professores com o “(...) objetivo principal de colocar tais cursos em função das necessidades geradas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, formulada também sob grande influência do conselheiro e que irá incidir sobre o curso de Pedagogia” (SILVA, 2003, p. 58). Indicação do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 22 de 1973 e seus desdobramentos seguirão “(...) a idéia-mestra, a necessidade de formar o especialista no professor” (*Idem*, p. 59), considerando que a formação dos professores para os anos iniciais da escolarização deva se realizar no ensino superior, mas não excluindo a formação em nível médio, embora essa formação devesse ocorrer apenas onde se fizesse necessária. Quanto à formação dos especialistas, a indicação a remete para a pós-graduação, no entanto, como projeto futuro, podendo se dar, ainda, na graduação. As discussões sobre as propostas contidas nas indicações e o futuro do curso de Pedagogia serão interrompidas, sendo retomadas quase uma década depois. Trinta e cinco anos se passaram e nos encontramos, ainda, diante das mesmas questões e dos mesmos impasses.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, com o processo de redemocratização e a paulatina abertura política, surgem movimentos organizados, destacando-se entre eles o Comitê Nacional Pró Formação do Educador (CONARCFE) que se formou quando da realização da I Conferência Brasileira de Educação, tornando-se, de certa forma, conforme destaca Brzezinski (1996), um movimento paralegal de forte influência sobre as instituições, pesquisadores e estudantes, que reverberou inclusive sobre as instâncias oficiais, a partir da divulgação do documento “Propostas alternativas para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas”, produzido pelo comitê em 1981.

A partir da idéia de “formar todo professor como educador” (COMITÊ NACIONAL PRÓ FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1981, p. 11 *apud* SILVA, 2003, p.66) e projetando a formação do especialista para a pós-graduação *stricto sensu*, o documento do comitê não se refere, especificamente, ao curso de Pedagogia. O documento, considerando que o eixo de formação nas licenciaturas deveria ser a formação do especialista e do professor no educador, aponta que o conhecimento pedagógico não deveria concentrar-se num único curso, e sim encontrar-se em todos aqueles que se ocupassem da formação de profissionais da educação.

A idéia-base desse documento será mantida e ampliada na proposta do Documento Final elaborada pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em 1986, fundamental para a política de formação de professores que temos hoje. No Documento Final (CONARCFE, 1986) a idéia-mestra aparece da seguinte forma: “(...) formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também a da docência como base da identidade profissional de todo educador” (SILVA, 2003, p. 68). O documento recupera a idéia do curso de Pedagogia, mas o define como aquele que deverá preparar o professor das matérias pedagógicas do curso de magistério de nível médio, não fazendo referência ao curso como o *locus* da formação do professor dos anos iniciais da escolarização.

Embora as idéias do Documento Final de 1986 não tenham se consubstanciado em legislação, serviram de norte para as propostas de (re)definição do curso de Pedagogia e para pesquisas a respeito das especificidades e da identidade do curso durante a década de 1990. De certa forma, dentro dos embates entre os pesquisadores, havia-se chegado a uma espécie de consenso aparente e provisório sobre a questão bacharelado e/ou licenciatura, uma vez que se admitia a formação do especialista e também do professor

no mesmo curso, através de núcleos comuns, modalidades e habilitações que deveriam estar explícitas nos projetos pedagógicos. O currículo unificado do curso de Pedagogia regular da UEG, objeto desta pesquisa, reflete esse consenso aparente entre bacharelado e licenciatura no curso de Pedagogia.

A diversidade de habilitações e currículos e a indefinição da identidade do curso de Pedagogia continuaram a ser discutidos e pesquisados até a promulgação da LDB 9.394/1996. Não cabe aqui historiar a trajetória da lei e os impasses que a marcaram desde o início, pois quero destacar os artigos que se referem especificamente ao curso de Pedagogia. O artigo 62 retira da universidade a formação de professores, levando-a para os Institutos Superiores de Educação (ISE), regulamentado pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997²⁰. O artigo 63 estabelece que a formação dos professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorrerá nestes institutos, no curso denominado Normal Superior. Segundo Silva (2003), esses dois artigos irão reacender a polêmica em relação à extinção do curso de Pedagogia, provocando a reação imediata dos movimentos organizados de pesquisadores, formadores e alunos. O “consenso aparente e provisório” entre os defensores da formação de especialistas e os que defendiam a formação do professor dá sinais de esgotamento, mas tanto um grupo quanto o outro se coloca firmemente contra a criação dos ISEs e do curso Normal Superior. Para Scheibe e Aguiar (1999, p. 222),

(...) a generalidade e a flexibilidade que caracterizam a nova LDB possibilitam as reformas pontuais (...) É o caso do Decreto 2.306 de 1997, que regulamenta a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro. (...) Destaque-se aí a questão da formação de professores. Estabeleceu-se como *locus* privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia.

Soma-se a isso o fato de que o artigo 64 da LDB recupera a idéia de Pedagogia que vigorava na década de 70: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia e em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

²⁰O Decreto nº 2.306/1997 será posteriormente revogado pelo Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que, por sua vez, foi revogado pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que não faz menção aos ISEs. Este último decreto estabelece em seu artigo 12: “As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I- faculdades; II- centros universitários; e III- universidades”.

Num momento em que finalmente a base comum nacional convergia para, segundo Silva (2003, p. 79), “(...) a consideração da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”, os legisladores, desconsiderando (ou desconhecendo?) totalmente os debates e pesquisas realizados até então, ressuscitam uma concepção de Pedagogia e de pedagogo criticada e colocada em questão há quase trinta anos.

A esse respeito, Scheibe e Aguiar (1999, p. 223) alertavam: “(...) como interpretar o curso de Pedagogia de agora em diante, se esse curso passou, sobretudo nos últimos anos a formar justamente o professor para as séries iniciais e para a Educação Infantil?” Para Freitas (2002), a formação de professores neste período se colocava como terreno de disputa entre o movimento dos educadores e o processo de definição das políticas públicas, ficando evidente qual dos dois pólos ditava as regras.

A primeira reação organizada da comunidade acadêmica foi o documento “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, formulado pela ANFOPE em seu IX Encontro Nacional realizado em Campinas no ano de 1998. Para Silva (2003) o papel da ANFOPE tem sido fundamental na luta pela melhoria da qualidade da formação dos profissionais da educação, e a aceitação, ainda que não generalizada, da proposta de diretrizes curriculares por parte significativa da comunidade acadêmica e das instituições de ensino superior sublinha a importância desta contribuição. O documento reafirma a docência como base da identidade destes profissionais, indica as universidades e faculdades de educação como *locus* da formação e orienta para a reestruturação tanto da estrutura das faculdades de educação quanto dos currículos dos cursos de Licenciatura. O documento também especifica as áreas de atuação e os eixos norteadores da base comum nacional de formação.

Quanto às áreas de atuação, a ANFOPE especifica as seguintes: educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal), educação profissional, educação não-formal, educação indígena e educação a distância. Quanto aos eixos norteadores da base comum nacional: sólida formação teórica, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada (SILVA, 2003, p. 80).

Repetindo a história, o MEC ignorou não só as indicações da ANFOPE como de outros movimentos organizados em torno da questão da formação de professores e do

curso de Pedagogia ao estabelecer a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os ISEs em sua estrutura, organização e funcionamento sem citar, seja explícita ou implicitamente, o curso de Pedagogia. A referida resolução contrariava, inclusive, a “Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia” de autoria da comissão de especialistas de ensino de Pedagogia do próprio MEC, divulgado em maio do mesmo ano.

Esta resolução enfatizava o caráter pragmático da formação de professores e dava ao curso Normal Superior uma característica de formação continuada, estabelecendo uma carga horária de 3.200 horas de atividades, podendo, os alunos que assim o comprovassem, aproveitar até 800 horas de sua experiência docente. Abria também a possibilidade de aproveitamento de 800 horas de estudos para os egressos do curso normal de nível médio, restando um total de apenas 1.600 horas para a formação em nível superior propriamente dita. “Trata-se, portanto, de um curso aligeirado, técnico-profissionalizante, nos moldes de um curso pós-médio, mas inserido no nível superior, de grande interesse para as instituições privadas” (SILVA, 2001, p. 112).

Ainda em 1999, o Parecer CNE/CES nº 970, de 09 de novembro, tentará colocar a pá de cal na formação de professores no para a Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica no curso de Pedagogia, reiterando que a formação destes docentes deveria se dar no curso Normal Superior. Este parecer foi corroborado pelo decreto presidencial nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999, que estabelecia que a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria se dar exclusivamente no curso Normal Superior, restando ao curso de Pedagogia a função de preparar qualquer outro profissional da educação, menos o professor. Entretanto, este decreto só fez acirrar a resistência em relação à criação dos ISEs, bem como ao curso Normal Superior.

Diante da força e da abrangência das ações de resistência organizadas e da relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento da determinação do ato do Executivo, outro decreto, o de nº 3.554, de 07 de agosto de 2000, vem relativizá-la, substituindo o termo *exclusivamente* do decreto anterior pelo *preferencialmente* (SILVA, 2003, p. 85).

Há que se destacar que o curso Normal Superior, embora tenha em sua gênese, ao contrário da Pedagogia, identidade, conteúdo e *locus* muito bem determinados, não ganhou a confiança (nem a simpatia) do público e das instituições de ensino superior, particularmente das instituições públicas. Em julho de 2000, como salienta Silva (2003), o Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno, designou uma comissão bicameral (membros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior) para a realização de uma análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica proposta pelo Ministério da Educação.

Em fevereiro de 2001, tornou-se pública uma versão preliminar do documento, intitulada “Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior, versão preliminar”. Esse documento foi encaminhado para a apreciação das entidades e organizações educacionais por meio de audiências públicas regionais em Porto Alegre (19 de março de 2001); São Paulo (20 de março de 2001); Goiânia e Recife (21 de março de 2001) e Belém (23 de março de 2001), contando também com a participação de representantes da ANPED, ANFOPE, Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), FORUMDIR, Comissão Nacional de Formação de Professores e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Silva (2001) aponta para o fato de que as contribuições das audiências públicas e das reuniões das entidades foram quase que totalmente ignoradas e o documento permaneceu basicamente tal como proposto pela comissão bicameral.

Em 08 de maio de 2001 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 9, regulamentado posteriormente nas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e nº 2, de 19 de fevereiro do mesmo ano, que estabelece a duração e a carga horária destes cursos²¹. Ao lado destas resoluções estavam sendo constituídas as diretrizes específicas de cada

²¹Estes três documentos serão analisados no capítulo II, na discussão a respeito da formação de professores no Brasil.

licenciatura, ficando a Pedagogia, mais uma vez, à margem de todo esse processo, pois o parecer e suas posteriores resoluções não tratam deste curso.

Ainda assim, a despeito de não haver certeza ou clareza do que cabia à Pedagogia nessas diretrizes, a Universidade Estadual de Goiás delas se valeu como base quando propôs, em 2002, a criação de uma comissão permanente, composta pelos coordenadores dos 14 cursos de Pedagogia, para que desse início ao processo de unificação curricular deste curso. Além das Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, a comissão também se reportava aos documentos da ANFOPE como base para esta unificação.

Esse breve histórico do curso de Pedagogia ajuda a compreender este curso no âmbito da UEG. Essa história, bem como os impasses e as perspectivas para a formação do pedagogo continuam a merecer a atenção da comunidade acadêmica, particularmente daqueles que perseveraram na luta por uma formação em nível superior de qualidade para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e gestores educacionais. Creio que um novo e promissor momento para o curso é inaugurado a partir das DCNP/2006, que serão analisadas detalhadamente mais à frente. Por ora, para concluir o objetivo de estabelecer o contexto de análise do currículo unificado, pretendo estabelecer algumas considerações históricas sobre o curso de Pedagogia da UEG.

O curso de Pedagogia no Brasil tem uma história e uma trajetória marcadas pela questão de sua identidade, que, via de regra, desde a criação deste curso oscila entre a formação do especialista em educação e a formação do professor dos anos iniciais da escolarização (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Essa questão de identidade, como identificou Silva (2003) na verdade reflete a complexidade da formação do profissional da educação, que enquanto gestor (administrador, supervisor, orientador e coordenador escolar) não pode prescindir do conhecimento e da prática da docência, e enquanto professor, não pode prescindir da compreensão dos fatores políticos e sociais que incidem sobre a educação e a escola nem dos conhecimentos referentes à organização e administração destas.

4. A singularidade na universalidade: o curso de Pedagogia regular da Universidade Estadual de Goiás

A história do curso de Pedagogia da UEG guarda características próprias do contexto de expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás, mas necessita ser compreendida à luz da história do curso de Pedagogia no Brasil, cujos principais marcos históricos e epistemológicos foram explicitados anteriormente. O curso de Pedagogia passa a ser amplamente oferecido em todo estado após a criação da UEG, em 1999. Anterior à 1999 o curso era oferecido na Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e nas faculdades isoladas de Itaberaí, São Luís dos Montes Belos e Uruaçu.

Após a criação da UEG o curso passou a ser oferecido nas UnUs de Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Jaraguá, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Miguel do Araguaia e Senador Canedo. Este dado é importante para compreendermos a história do curso na instituição, que de certa forma sempre foi entendido como um curso novo e também por isso menos importante no quadro geral de cursos oferecidos. O quadro 16 a seguir situa historicamente o momento da criação do curso nas 15 UnUs, e a figura 1 logo em seguida localiza geograficamente as UnUs que o oferecem.

Quadro 16: Unidades Universitárias e ano de criação do curso regular de Pedagogia da UEG

Autarquias²²/Unidades Universitárias	Criação da Unidade	Criação do curso de Pedagogia
Anápolis	1961 (Lei Estadual nº 3.430, de 05/07/1961).	Decreto Federal de 28/01/1992.
Campos Belos	1994 (Decreto Estadual nº 4.235, de 25 de abril de 1994).	Decreto Estadual nº 5.181, de 13/03/2000.
Crixás	Decreto Estadual nº 4.208, de 28 de março de 1994.	Resolução do Conselho Universitário nº 036, de 31/08/2001.
Formosa	1985 (Lei Estadual nº 9.777, de 10/09/1985; Decreto nº 99.381, de 27/05/1987)	2000 (Decreto Estadual nº 5.181, de 13/03/2000).

Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Graduação, Assessoria de Gestão Técnica e Operacional.

²²As autarquias correspondem às instituições estaduais de ensino superior criadas antes do Decreto N. 13.456/1999, de 16 de abril de 1999, que cria a UEG. A partir deste decreto, as autarquias foram transformadas automaticamente em Unidades Universitárias.

Continuação do Quadro 16: Unidades Universitárias e ano de criação do curso regular de Pedagogia da UEG

Autarquias²³/Unidades Universitárias	Criação da Unidade	Criação do curso de Pedagogia
Goianésia	1985 (Lei Estadual nº. 9.777, de 10/09/1985; Decreto nº 2.520, de 30/10/1985).	2000 (Decreto Estadual nº 5.181, de 13/03/2000).
Inhumas	1985 (Lei Estadual nº 10.010, de 22/05/1985).	2000 (Decreto Estadual nº 5.181, de 13/03/2000).
Itaberaí	Lei Estadual nº 12.453, de 31 de outubro de 1994.	Decreto Estadual nº 4.931, de 30/07/1998.
Jaraguá	Decreto Estadual nº 4.677, de 28 de maio de 1996.	Portaria Estadual nº 1.887, de 25/09/2001.
Luziânia	1985 (Lei Estadual nº 9.777, de 10/09/1985; Decreto nº 99.381, de 27/05/1987).	2000 (Decreto Estadual nº 5.181, de 13/03/2000).
Pires do Rio	1985 (Lei Estadual nº 9.805, de 14/10/1985).	2000 (Decreto Estadual nº 5.181, de 13/03/2000).
Quirinópolis	1986 (Decreto Estadual nº 2.550, de 16/01/1986).	2000 (Decreto Estadual nº 5.181, de 13/03/2000).
São Luís dos Montes Belos	1985 (Lei Estadual nº 9.777, de 10/09/1985; Decreto nº 2.520, de 30/10/1985).	Decreto Federal de 09/09/1993.
São Miguel do Araguaia	1994 (Decreto Estadual nº 4.215, de 28 de março de 1994).	Portaria Estadual nº 1.544, de 24/08/2001.
Senador Canedo	Lei Estadual nº 15.804, de 13 de novembro de 2006.	Resolução Conselho Universitário nº 032, de 29/11/2006.
Uruaçu	1985 (Lei Estadual nº 9.905, de 10/12/1985).	Decreto Federal de 11/04/1994.

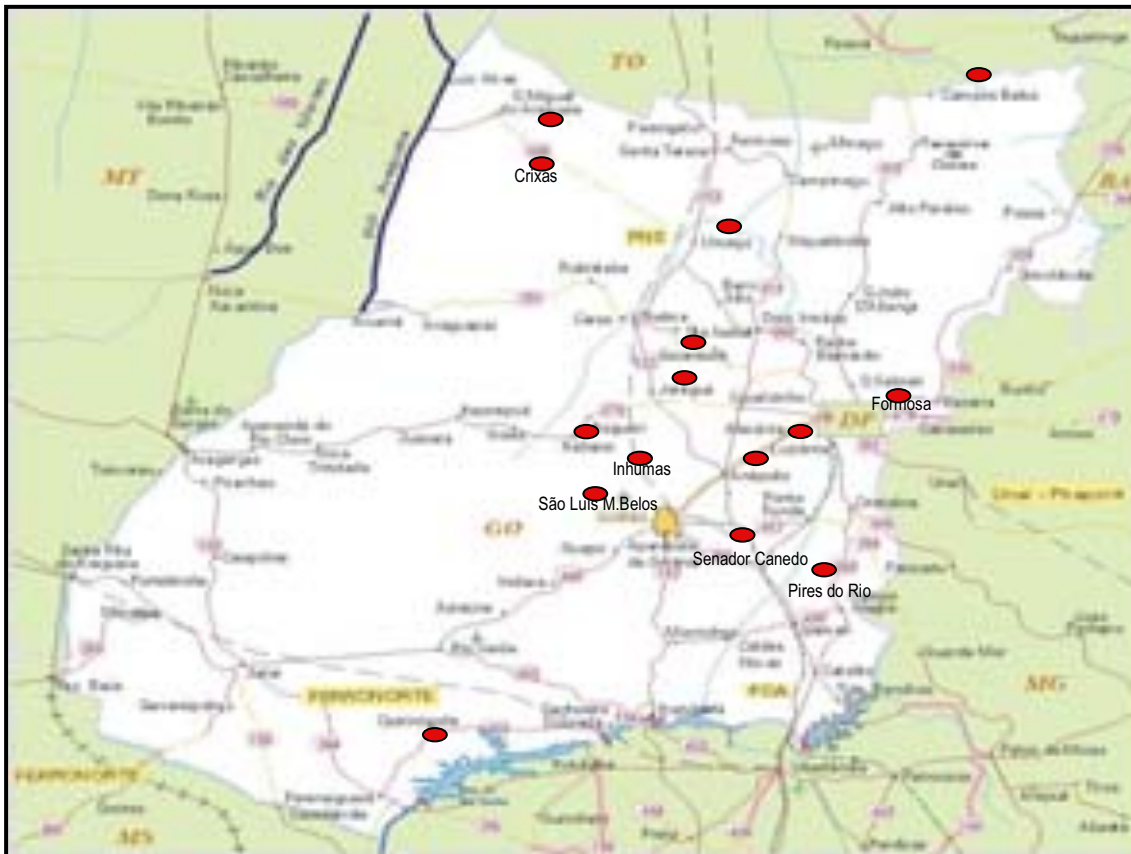
Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Graduação, Assessoria de Gestão Técnica e Operacional.

A oferta do curso de Pedagogia na UEG refletia, portanto, o que se passava no país: o curso passa a ser objeto de maior atenção quando a LDB 9.394/1996 estabelece que a formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá se realizar em nível superior. A partir do momento em que a Pedagogia, de forma um tanto enviesada, como explicitado no item anterior deste capítulo, é alçada à condição de Licenciatura, ainda que a criação do curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação a tenham colocado naquele momento

²³As autarquias correspondem às instituições estaduais de ensino superior criadas antes do Decreto N. 13.456/1999, de 16 de abril de 1999, que cria a UEG. A partir deste decreto, as autarquias foram transformadas automaticamente em Unidades Universitárias.

numa delicada situação, os cursos começarão a nascer na UEG, caudatários do *ethos* para a formação de professores que é hoje uma importante característica da instituição.

Figura 1: Localização geográfica das UnUs da UEG que oferecem o curso de Pedagogia regular



Fonte: UnU CSEH-Anápolis, Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, 2004.

Em relação à formação oferecida nos cursos de Pedagogia antes da unificação curricular, os limites desta pesquisa e das condições de trabalho da pesquisadora não permitiram uma análise mais detalhada sobre os projetos pedagógicos de cada Unidade Universitária. Este trabalho trata do currículo unificado para todos os cursos regulares/estruturantes, estabelecido em 2004, que oferece formação em gestão educacional e magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental²⁴.

²⁴O currículo unificado do curso de Pedagogia regular da UEG estabelecido em 2004, objeto de estudo desta pesquisa, passou por duas modificações: em 2007, momento em que a formação para a Educação Infantil passou a integrá-lo, o que demandou uma reestruturação geral de todos os componentes curriculares e suas cargas horárias, com grande prejuízo para a formação em gestão educacional, e no início deste ano de 2009, desta vez modificando sua estrutura (alterando eixos e dimensões) e a carga horária de todos os componentes curriculares, pois a UEG, consoante ao Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 261, de 09 de novembro de 2006, passou a contar a hora-aula como equivalente à hora-relógio (sessenta minutos) em todos os seus cursos.

O quadro 17 a seguir apresenta a formação oferecida em todas as UnUs, antes da unificação curricular.

Quadro 17: Formação oferecida pelos cursos regulares de Pedagogia da UEG, anterior a 2004:

Unidades Universitárias	Formação
Anápolis	Supervisão Escolar de Ensino Fundamental e Médio e Magistério das Séries Iniciais(1ª à 4ª Séries).
Campos Belos	Docência Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.
Crixás	Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e Gestão Educacional.
Formosa	Supervisão Escolar Nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª Séries).
Goianésia	Supervisão Escolar de Ensino Fundamental e Médio e Magistério das Séries Iniciais (1ª à 4ª Séries).
Inhumas	Supervisão Escolar Nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª Séries).
Itaberaí	Administração Escolar de 1º e 2º Graus e Magistério das Matérias para as Séries Iniciais do 1º Grau.
Jaraguá	Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Luziânia	Supervisão Escolar Nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª Séries).
Pires do Rio	Gestão Educacional e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 4º Séries).
Quirinópolis	Gestão Escolar e Magistério das Séries Iniciais do Ensino.
São Luís dos Montes Belos	Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau.
São Miguel do Araguaia	Magistério para as Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Senador Canedo	Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ²⁵

Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Graduação, Assessoria de Gestão Curricular.

²⁵O curso de Pedagogia da UnU de Senador Canedo foi criado em 2006, portanto, já inserido na proposta do currículo unificado.

Fica o alerta para um campo de investigação amplo e promissor, que pode ser desbravado pela própria instituição, na medida em que sejam criadas condições de trabalho e pesquisa mais adequadas que as deste momento. É importante para a instituição como um todo e para o curso de Pedagogia em particular, que seus próprios professores resgatem a memória e a história deste curso em suas UnUs, bem como continuem avaliando e aperfeiçoando o currículo unificado.

No capítulo a seguir, busco compreender a questão da formação de professores e do currículo dos cursos de Licenciatura, tratando mais especificamente da formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do gestor educacional no curso de Pedagogia, por meio de uma análise das políticas educacionais de formação de professores e das DCNP/2006, imprescindíveis para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas, e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2002).

No capítulo I foram evidenciadas algumas características do ensino superior brasileiro na atualidade, destacando-se a expansão, diversificação e privatização, movimentos que acabaram por configurar um modelo de ensino superior composto por uma superposição de modelos, com a predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico (escolas superiores de formação profissional) e nuances, em algumas das maiores universidades, do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão), resultando numa educação superior “pública e privada, neoprofissional, heterônoma e competitiva” (SGUISSARDI, 2004, p.33).

Tal modelo é resultado das políticas para a educação superior que têm sido propostas e que se configuram num quadro geral cujas características principais são a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários dos professores universitários; a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação de fontes de financiamento. Tomando por base essa análise da educação superior brasileira, situei a Universidade Estadual de Goiás (UEG) no cenário nacional, traçando a história e o perfil desta instituição e analisando em seguida, ainda no cenário maior da educação superior, o curso de Pedagogia no Brasil e na UEG.

Neste capítulo, sem perder de vista o cenário do ensino superior brasileiro como pano de fundo, discuto a questão da formação de professores e do currículo dos cursos de Licenciatura, tratando nessa questão mais especificamente da formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do gestor educacional no curso de Pedagogia, por meio de uma análise das políticas educacionais de formação de

professores que culmina nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP/2006).

A análise que empreendo das políticas de formação de professores toma como pano de fundo o contexto político e cultural engendrado a partir das transformações ocorridas desde a década de 1990 na economia e na produção, cujas principais características são a acumulação flexível (economia de mercado) e a flexibilização do trabalho (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001). A formação para o trabalho, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer que, supostamente, permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente.

Tratando-se especificamente da formação docente assiste-se a uma reforma dos cursos de Licenciatura, vinculada às amplas reformas educacionais em curso, que trazem para o trabalho do professor as novas características do trabalho em geral apontadas acima. As mudanças que tem ocorrido nos cursos de Licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para uma visão pragmatista, numa espécie de retorno ao tecnicismo em educação, configurado sob novas formas de realização do trabalho que, no momento atual, são mais cognitivas e virtuais (substituição da mecânica pela eletrônica) do que operacionais.

Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de *neotecnismo* (CAMPOS, 2002; EVANGELISTA e SHIROMA, 2007; FREITAS, 1998; KUENZER, 1999). Assim, a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, que ecoaram, evidentemente, nas reformas curriculares. Esse movimento se constitui também em objeto de análise deste capítulo, pois entendo que se faz necessário compreender os significados sociais desta concepção de formação, uma vez que não estão claramente expressos nos documentos oficiais que orientam a formação de professores.

1. Formação de professores e currículo: qual formação, qual currículo?

A formação de professores no Brasil tem representado um campo de pesquisa bastante frutífero, com uma variedade de objetos inquietantes que permitem diferentes análises. Entretanto, considero que as discussões em torno da formação docente

carecem de um olhar mais atento sobre o currículo dos cursos de formação, uma vez que no currículo as concepções de sociedade, educação, conhecimento, professor e aluno se articulam entre si e aos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao trabalho docente. Tal análise curricular deve ser construída a partir da compreensão a respeito das condições de trabalho do professorado no Brasil e das políticas e concepções de formação expressas nos documentos oficiais que orientam as mudanças nos currículos das licenciaturas.

Para Campos (2002), construir uma análise da formação de professores no momento atual é também conhecer as condições de produção do que a autora chama de discurso hegemônico de formação de professores, que vê na profissionalização docente a principal estratégia para o enfrentamento dos dilemas da atualidade, mais precisamente o dilema da produção para o desenvolvimento econômico. “O que está em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um ‘tipo novo’ de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências da adaptabilidade e eficácia social” (CAMPOS, 2002, p. 59).

É necessário esclarecer como surge a necessidade de reorganização e reordenamento do trabalho docente a partir da constituição desse “tipo novo” de professor, que se constituiria nos cursos de formação inicial. A centralidade da formação nos discursos, propostas e práticas leva ao perigoso entendimento do trabalho pedagógico como resultado da formação inicial, portanto, a qualidade (ou não) da prática pedagógica corresponderia à qualidade (ou não) desta formação. Aqui também a complexidade da escolarização, que compreende as relações entre a formação, a prática pedagógica, a escola, os educandos, os currículos e as condições de trabalho e ensino dos professores, têm sido reduzida a uma simples equação (formação em nível superior = melhor ensino).

Assim, é preciso delimitar a concepção de formação de professores que fundamenta e orienta esta pesquisa por dois motivos. Primeiro, a formação de professores tem se constituído num campo de investigação amplo e complexo, o grande número de pesquisas sobre esta temática revela a diversidade de concepções de formação e a capilaridade da área²⁶. Segundo, se um currículo expressa e materializa uma concepção de formação, não se pode analisá-lo sem que se possua uma concepção

²⁶Ver Brzezinski et. al., O estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999. De acordo com dados obtidos no sítio da Capes (www.capes.gov.br), no ano de 2007 foram produzidas 112 dissertações de mestrado e 25 teses de doutorado sobre formação de professores.

de formação. Nesse sentido, ao dialogar com diferentes autores, a concepção de formação de professores que orienta esta pesquisa se fundamenta nos documentos da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006 e 2008); e nas concepções de formação de professores para a Educação Básica de BRZEZINSKI (1999(a), 1999(b), 2002 e 2008); FREITAS (1999, 2002, 2003, 2006 e 2007); KUENZER (1998, 1999, 2007) e MARQUES (2003).

A pauta política para a formação de professores representa uma boa síntese das reformas educacionais experimentadas nas duas últimas décadas: uma concepção de formação na/para a prática profissional, entendida como condição da melhoria da qualidade da Educação Básica; a busca de um modelo de formação que dê conta de constituir uma profissionalização e uma identidade docentes, supostamente inexistentes até aqui; os currículos propostos para as licenciaturas com base no modelo de formação docente na/para a prática e o caráter de urgência que perpassa todos os discursos sobre a formação dos professores brasileiros dão uma idéia da dimensão da questão.

Muitos autores têm tratado da questão da subordinação das reformas educacionais aos princípios ditados pelos organismos internacionais para a (re)estruturação e regulação da educação.²⁷ De maneira geral, a produção científica sobre o assunto tem enfatizado que tais organismos têm procurado constituir as bases da reestruturação produtiva necessárias à reorganização do capitalismo no atual momento histórico a partir dos processos de escolarização formal. Tal reestruturação produtiva, por sua vez, obedeceria à lógica e às necessidades nebulosas do ente mercado (HADDAD, DE TOMMASI e WARDE, 2007).

Assim, as políticas educacionais, aí inseridas as políticas de formação de professores, têm incorporado as recomendações do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e de seus braços na América Latina e Caribe, o Instituto da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), cujos documentos, principalmente do BM,

²⁷ Ver: ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002; CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 75, p.67-83, ago. 2001; HADDAD, Sergio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais na América Latina*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; NEVES, Lucia Maria Wanderley. *Educação e política no limiar do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2000; SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação*. São Paulo: Xamã, 2002.

extensamente analisados pelos autores citados, apresentam uma concepção pragmatista de formação de professores, cuja premissa é a construção de competências técnicas que permitam resolver os problemas imediatos do cotidiano da escola e da sala de aula (OLIVEIRA, 2003).

Subjacente a esta concepção de formação do professor, está a concepção mais ampla de formação do trabalhador, que, num passado não muito distante, significava ensinar-lhe apenas o básico: assinar o próprio nome, seguir instruções e fazer operações básicas simples, na expectativa de que aprendesse em serviço os demais conhecimentos necessários à sua ocupação. A partir da inauguração de novas relações entre capital e produção proporcionadas pelo rápido e amplo avanço de tecnologias sofisticadas, novas formas de relação/exploração foram surgindo (MASCARENHAS, 2002).

Segundo Kuenzer (1999), a qualificação para o trabalho deixa de ser de base técnico-operacional e passa a ser de base cognitivo-abstrata. Se faz necessária uma formação geral, que possibilite capacidades de acesso, escolha e compreensão de informações e que exige um tempo de escolarização maior e diferenciado, visando mais o aprendizado de habilidades cognitivas do que de conhecimentos já constituídos nas diversas ciências. A emblemática expressão “aprender a aprender” sintetiza essa nova fase do processo de escolarização, mais uma vez submetido às necessidades da reorganização do sistema produtivo.

Freitas (1998, p. 100) aponta que o trabalho e a qualificação para este estão, portanto, organizados em bases neotecnicistas, “(...) criando o desemprego, a miséria, a insegurança e oferecendo-os como se fossem o paraíso, em troca da subserviência à política neoliberal que salva, moderniza”. O neotecnicismo é entendido por diversos autores como uma nova roupagem do tecnicismo (CAMPOS, 2002; EVANGELISTA e SHIROMA, 2007; FREITAS, 1998; KUENZER, 1999). No tecnicismo, tanto a organização social do trabalho quanto a qualificação para este se davam, como já citado anteriormente, em bases técnico-operacionais, com predomínio da lógica formativa do “aprender fazendo” para que se alcançasse sucesso na lógica produtiva do “saber fazer com mais eficiência e eficácia”.

Na necessidade de mascarar os determinantes reais do fracasso da escola, ganham fôlego as combalidas teses educacionais da década de 1970, acrescentando a essas novos e contraditórios elementos: o avanço da tecnologia, a sociedade do conhecimento e da informação, o aprender a aprender, a formação excessivamente teórica dos professores e sua incompetência para lidar com os problemas reais da escola.

A partir do momento em que as bases técnico-operacionais, cujas máquinas e funções humanas são mecânicas, foram substituídas pelas bases cognitivo-abstratas, cujas máquinas são eletrônicas e mudam as formas de relação e de controle humanos sobre estas, se faz necessário pensar de forma diferente para executar as tarefas, o que vai exigir novas habilidades de pensamento e novos tipos de conhecimento. Subjacente a concepção neotecnicista de formação e de trabalho está a concepção pragmatista de conhecimento, de acordo com a qual só tem sentido aprender o que é imediatamente aplicável na realidade e que garanta a eficiência e a eficácia.

Tais concepções irão afetar diretamente todos os níveis de educação formal, pois na medida em que se faz necessário um novo tipo de trabalhador, se necessita de um novo tipo de escola e de ensino e, conseqüentemente, de uma nova formação para os professores. Organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁸ entre outros, realizam estudos e pesquisas e lançam diagnósticos, previsões e propostas de reorganização da Educação Básica e da formação de professores nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, que aderiu prontamente às propostas. Configura-se no país um quadro que irá embasar grandes decisões políticas e que pode ser resumido, conforme Kuenzer (1998, p. 09), nos seguintes itens:

(...) substituição do conceito de universalidade pelo de equidade; diferenciação do modelo tradicional de universidade, criando os institutos profissionais para ofertar cursos pós-médios ou de capacitação, desde que mais curtos e com custo mais baixo; fomento à oferta privada de cursos pós-médios, cursos profissionais de curta duração e licenciaturas; redefinição da função do Estado relativa ao financiamento da educação, diminuindo sua presença nos níveis superior e médio e priorizando o ensino fundamental; estímulo às iniciativas públicas e privadas a oferecer cursos mais “adequados e eficientes” para atender às demandas do mercado de trabalho, o que significa dizer de duração mais curta e mais baratos.

Neste contexto, a questão da formação de professores, principais agentes de operacionalização da nova agenda educacional, será objeto de atenção tanto do ponto de

²⁸ Para De Tommasi (2007), a UNESCO tem um certo potencial crítico, diferenciando-se seus objetivos para a educação dos objetivos dos demais organismos internacionais, pois estes têm uma concepção e uma relação estritamente economicista com a educação. No entanto, as ações da UNESCO possuem um limite prático, pelo fato desta ser financiada pelos referidos bancos, que acabam por impor suas diretrizes.

vista epistemológico quanto político. Os organismos internacionais já citados apresentam uma concepção de formação de professores como uma capacitação que deverá se realizar, preferencialmente, em serviço, com o mínimo de intervenções externas. A formação inicial, portanto, deverá ter uma relação orgânica com o futuro local de trabalho, que é, também, onde se realiza a formação contínua.

Altmann (2002) observa que obviamente a escola é também local de formação inicial e continuada, mas não pode se tornar preferencial, como supõe as propostas. Situando o local de trabalho como lugar preferencial da formação se desconsidera as principais características do trabalho docente, sua complexidade e sua importante função social de formação para a cidadania que exigem, também, sólida formação teórica. É relançada em novas bases a já disseminada idéia sobre o trabalho do professor, muito presente no imaginário social, de que não é necessário possuir conhecimentos e habilidades técnicas específicas para ser professor da Educação Básica, justificando-se a partir daí, também, as precárias condições de trabalho e os baixos salários.

Consolida-se uma concepção de formação docente na/para a prática, entendendo-se que a competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitam resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas.

A formação em nível superior é imediatamente associada à idéia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático, o que irá aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nestes cursos. A falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de pacotes educacionais, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. Assim, uma nova política para a formação de professores é proposta, buscando resolver de um só golpe as questões que envolvem uma totalidade tão complexa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior são estabelecidas a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 9, de 08 de maio de 2001, que apresenta a proposta de formação consubstanciada na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; e a Resolução CNE/CP nº 2, de fevereiro de 2002, que institui a duração e a

carga horária dos cursos de Licenciatura, são importantes marcos que irão enquadrar a formação de professores nesta perspectiva política.

Conforme disposto no artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1/2002, tais diretrizes “(...) constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. Os artigos 3º e 4º dessa resolução sugerem o que se espera de uma proposta curricular para formação de professores:

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I) a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Art. 4º. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I) considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II) adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da escola de formação.

Silva (2006) aponta que o escopo da formação tem como eixo orientador a aquisição de competências e habilidades pedagógicas e que o projeto pedagógico do curso é instrumento privilegiado, por sua flexibilidade, para abrigar uma organização curricular capaz de prever e materializar no processo formativo as competências que se esperam do professor. Ainda segundo a autora, o art. 6º elenca uma série de competências que não deixa dúvidas quanto à concepção pragmatista/neotecnista de formação que norteia o documento.

Art. 6º. Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I) as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II) as competências referentes ao papel social da escola; III) as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV) as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V) as competências referentes ao conhecimento do processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI) as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

É importante esclarecer alguns conceitos presentes nestas resoluções, que convergem para a formação deste *ethos* pragmático que nelas se observa. Neste sentido, dois se destacam: a competência como núcleo da formação e a simetria invertida. O conceito de simetria invertida é apresentado e explicitado na Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica (MEC, 2002) e estabelece que “A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (MEC, 2002, p. 30). A perspectiva de simetria invertida adotada pelo documento tem seu pressuposto epistemológico na obra de Donald Schön²⁹.

Obviamente o conceito evoca princípios básicos e elementares da formação de professores, como antecipar, planejar, observar, analisar e participar de situações próprias da docência em sala de aula e do trabalho pedagógico na escola. Por outro lado, a insistência no termo parece, no documento, ter como pressuposto a intenção de submeter à essa concepção de formação as instituições formadoras, sua organização e a organização de seus cursos, projetos pedagógicos e currículos.

Os documentos expressam a idéia de que a grande tarefa do curso de formação é levar o professor/futuro professor da Educação Básica a dominar os conteúdos específicos de suas ciências e a repassá-los com competência aos alunos, garantindo que estes “aprendam a aprender”. Basicamente se propõe que haja uma apropriação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por parte do professor, como garantia da aprendizagem dos alunos. Associada à idéia de simetria invertida, a concepção de competência que subjaz às diretrizes é a competência técnica, desvinculada das

Ver: SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992. _____. *Educando profissionais reflexivos*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

dimensões científica, estética e política, dimensões que, aliadas à dimensão técnica, dão sentido e coerência à idéia de competência (RIOS, 1997).

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto, não podem ser apreendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo (Parecer CNE/CP nº 9, p. 35).

Uma análise cuidadosa da concepção de competência das diretrizes leva ao entendimento desta como uma concepção de saber fazer aquilo que é próprio das situações e experiências vividas em sala de aula. A competência é entendida como uma forma de atuação, daí a facilidade com que foi assumido tal discurso: o professor competente é aquele capaz de encontrar uma solução rápida para cada problema imediato da sala de aula. Não se coloca a necessidade do conhecimento da educação brasileira como um todo, sua constituição histórica, seus problemas crônicos, as políticas educacionais, sua função social. A formação fica circunscrita ao universo do ensino e da aprendizagem e aí se corre o risco, como não há uma construção de sentidos mais amplos, de que esta prática seja mecânica e alienada.

No meu entendimento, a ação realmente competente do professor é práxis, num movimento que vai da ação pedagógica para a teoria e que volta para a prática no sentido de transformar a realidade. Para Vázquez (1968), a práxis é atividade humana consciente que faz e refaz coisas, que transmuta uma matéria ou uma situação, é “(...) o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada” (p. 245). Daí que, para compreender qualquer ação humana, é necessário conhecer a história e o contexto onde esta se realiza, pois a práxis é ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, porta organicamente conhecimentos teóricos e práticos.

No Parecer CNE/CP nº 9/2001, a superação da dicotomia teoria-prática é substituída pela idéia de articulação entre teoria e prática, dois campos distintos do conhecimento que ocupam tempos e espaços diferentes. A instituição deve providenciar momentos para isso no currículo, que o documento consubstancia na prática como componente curricular; e desta forma o aluno pode conhecer a prática, como se fosse possível estabelecer dia e horário para sair da teoria (instituição) e entrar na prática

(escola de Educação Básica). A concepção de formação expressa pelos três documentos citados são assim sintetizados por Brzezinski (2008):

Uma visão predominantemente técnica e prescritiva de formação de professores que se detém muito mais no desenvolvimento de competências, sobrepondo o saber fazer ao conhecer. Dessa ênfase nas competências, como princípio norteador e nuclear para todos os cursos de formação de professores, resulta um perfil docente centrado na aquisição de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática e simplista (p. 184).

O mesmo se dá com concepção de formação baseada no pressuposto da simetria invertida, que é também, segundo as diretrizes, uma forma de garantir a necessária articulação entre a teoria e a prática, partindo da idéia de que “(...) é necessário que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”. (CNE/CP nº 9/2001, p. 29).

As concepções de simetria invertida e de competência que são apresentadas como pressupostos básicos da concepção de formação de professores expressa nas diretrizes, simplificam e estreitam a formação. A busca de coerência entre o que se discute nos cursos de formação e a escola passa, também, pelo movimento de trazer para a formação inicial a discussão das necessidades reais e imediatas da Educação Básica, mas não é apenas isso e nem se pode pretender que realizar esta discussão irá imediatamente resolver problemas históricos. A compreensão de que a relação teoria e prática se dá na busca de repostas úteis para o imediato, elimina a possibilidade de compreender e realizar o processo educativo como práxis.

Em relação aos espaços institucionais que os cursos de formação de professores ocupam, a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) criada pela LDB/1996 para abrigar esta formação significa o alijamento das licenciaturas dos demais cursos superiores. Ao oferecerem uma condição e uma localização diferenciadas no interior das instituições de ensino superior, os ISEs acabam favorecendo o recrudescimento de dicotomias que historicamente contribuem para manter a condição menor das Ciências Humanas e das licenciaturas no âmbito do ensino superior. Segundo Kuenzer (1999), a retirada da formação do professor do âmbito da universidade é a negação deste profissional como pesquisador e cientista e a negação do estatuto de ciência à Educação,

Somam-se a esta questão dois fatos: o primeiro, a maioria dos cursos de Licenciatura são oferecidos por instituições privadas de diferentes naturezas; o segundo,

a política de formação de professores a distância que tem sido delineada pelo MEC com muita firmeza (leia-se, com muitos recursos financeiros), e temos um quadro não muito alentador da condição da formação de professores no Brasil.

A expansão desenfreada dos cursos Normal Superior e Pedagogia, além de cursos de Licenciatura, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Agregue-se a essa condição a existência de centenas de cursos em EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos pólos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores. Destaca-se nesse quadro, a situação dos cursos de Pedagogia, divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações”, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da Educação Básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período (FREITAS, 2007, p. 1208).

Para Freitas (2007), a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, voltada para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, pode representar uma ruptura com os cursos a distância de caráter estritamente mercadológico e de qualidade duvidosa que são ofertados pela iniciativa privada. No entanto, a iniciativa da UAB pode, ao mesmo tempo, representar um retrocesso na melhoria da qualidade da formação de professores, se for privilegiado o modelo de formação inicial a distância de professores em exercício.

Não se pode negar que a concepção de formação na/para a prática é que tem dado vida, cor e forma aos projetos pedagógicos e currículos dos cursos de Licenciatura. Entretanto, esse grande salto do modelo de formação do professor especialista, que pode ser sintetizado como o modelo da racionalidade técnica da década de 1970, duramente criticado durante a década de 1980; para o modelo de formação do professor como prático competente, sintetizado como o modelo da racionalidade prática (PEREIRA, 1999), foi dado sem que questões históricas e fundamentais fossem sequer mencionadas: plano de carreira, salário e condições de trabalho dos professores nas escolas.

Ainda segundo Freitas (2003, p. 1.118), “O campo da formação de professores exige uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada”. Se faz necessário resgatar concepções históricas de formação, como o conceito de base comum nacional, centrado numa concepção omnilateral que busca

contemplar as muitas dimensões da formação humana: estética, lúdica, cultural, científica, política, ética e cognitiva.

A reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, que marcou os anos de 1980, foi superada, nos anos de 1990, contraditoriamente, pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo (FREITAS, 2003, p. 1096).

Finalmente, é importante mencionar duas questões bastante atuais que podem modificar substancialmente, para melhor, espero, a política de formação de professores no Brasil. Trata-se da reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, e do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina as ações da “Nova CAPES”.

A Lei nº 11.502/2007 modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES alterando a lei que a constituiu, Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Esta reestruturação, que ganhou a alcunha de “Nova CAPES”, tem como objetivo maior subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de professores para a educação básica e superior.

Na Educação Básica, as finalidades são induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de professores, dando preferência, conforme consta na lei, ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. A “Nova CAPES”, para desenvolver as suas novas finalidades, passa a ter dois conselhos técnico-científicos: Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) e Conselho Técnico-

Científico da Educação Básica (CTC-EB). Brzezinski (2008), apresenta questionamentos interessantes que ajudam a pensar crítica e politicamente as ações que serão desenvolvidas pelo CTC-EB e pela “Nova CAPES”:

Terão como perspectiva de ação promover avanços pós-LDB/1996, ao criar e consolidar um sistema nacional de formação de professores para desenvolver uma política global de formação e valorização do magistério e uma avaliação tão bem qualificada como o histórico sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*? Teria a CAPES, por meio de seu novo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (art. 6º, inciso IV da Lei n. 11.502/2007), possibilidade de valorizar a pesquisa nos cursos de formação de professores da educação básica presenciais e a distância na mesma proporção impressa aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*? Estaria o mundo do sistema renunciando uma nova política educacional que se coadune com o projeto de educação, de formação de professores e de profissionalização docente construído e defendido pelo mundo real, projeto alicerçado no conhecimento, em contraposição à pedagogia das competências? (p. 189).

O Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, parece se constituir num importante documento para a viabilização de necessidades históricas em relação à formação: a formação compreendida como compromisso público de Estado (artigo 2º, inciso II); a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância (artigo 2º, inciso IV); o apoio à oferta e à expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior (artigo 3º, inciso II).

Em que pesem estas e outras importantes iniciativas e delineamentos, há que se observar as lacunas e dúvidas deixadas pelo decreto, cuja análise da minuta realizada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)³⁰ levanta questionamentos importantes: viabilidade financeira da proposta e a definição clara sobre a origem dos recursos que permitirão a concretização dos objetivos do decreto; delineamento das responsabilidades e possibilidades das instituições de ensino superior privadas no campo da formação de professores; definição mais clara do papel do CTC-EB e das estratégias que vão garantir as atividades deste conselho. A análise também chama a atenção para a necessidade de explicitar melhor princípios básicos como a função social

³⁰ Disponível em www.cedes.unicamp.br/formacao_professores.htm.

da escola, o lugar do conhecimento na formação de professores e a educação continuada.

Parece haver, neste momento em que se completam 12 anos da promulgação da LDB 9.394/1996 e oito anos da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, indicativos de que a formação de professores pode ganhar novos rumos, pois se encontra em posição de merecido destaque político e acadêmico. Cabe à academia e a todos os profissionais da educação, que perseveraram na luta por uma Educação Básica democrática e de qualidade e pela melhoria da formação e das condições de trabalho dos professores brasileiros, continuarem realizando a crítica vigilante e ao mesmo tempo apontando caminhos possíveis.

O modelo de formação de professores que está colocado, cuja concepção é a de uma formação na/para a prática em bases pragmatistas e neotecnicistas, implicará num modelo de currículo para os cursos de formação, que por sua vez deverá ser dinâmico, flexível, aberto, polivalente e capaz de catalisar o mundo da prática ao mesmo tempo em que a ele se adapta. Além disso, a presença controladora e reguladora do Estado se dá por meio de um grande número de avaliações sistêmicas e sistemáticas, que determinam de antemão quais competências e habilidades deverão ser formadas no professor, vinculando, sem quaisquer outras mediações, as competências construídas no percurso da formação do professor ao desempenho final do aluno. A “Provinha Brasil” é um bom exemplo da lógica que rege a questão da formação de professores no Brasil³¹.

É imprescindível perceber como este modelo de formação tem se materializado nos currículos dos cursos. A questão do currículo tem ocupado significativo espaço de discussão nas instituições de ensino superior e nas pesquisas acadêmicas em decorrência do impacto das diretrizes curriculares para os cursos de graduação trazidas à luz na década de 1990 e início dos anos 2000 pelo CNE/MEC.

Para Moreira (2003), embora a preocupação da maioria dos pesquisadores em currículo no ensino superior seja a questão da seleção de conhecimentos e a constituição das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, também são percebidas mudanças no que se refere às concepções de currículo e a importância de sua construção, abrindo-se

³¹ A “Provinha Brasil” é um instrumento de avaliação da alfabetização elaborado pelo Inep com o objetivo de possibilitar a realização de um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças das redes públicas de ensino após um ano de escolaridade. Com esta avaliação o MEC tem o intuito de oferecer aos gestores públicos e aos professores informações sobre o nível de alfabetização dos alunos ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vistas à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Disponível em www.provinhabrasil.inep.gov.br.

no ensino superior um campo de estudos e pesquisas que até bem pouco tempo permanecia no âmbito da Educação Básica.

Nas licenciaturas as diretrizes curriculares impuseram a reorganização dos projetos pedagógicos dos cursos, levando à necessidade de uma maior reflexão sobre as questões teóricas e práticas que envolvem o currículo, seus diferentes conceitos e concepções, sua natureza, modos de planejamento e operacionalização e as implicações das decisões curriculares tomadas pelos colegiados dos cursos para a formação dos futuros professores.

As mudanças sociais, políticas e econômicas que configuraram o atual modelo de educação superior, delineadas no primeiro capítulo, vêm redimensionando a formação de professores e estão repercutindo direta e concretamente na concepção curricular tradicional do ensino superior: os currículos que aí estão são incapazes de constituir nos graduandos todas as competências necessárias para o enfrentamento do mundo do trabalho. Cada vez mais se percebe a importância do planejamento curricular, pois as grandes questões que norteiam a função social do ensino superior, em algum momento, tornar-se-ão componentes curriculares.

Daí a importância de se compreender o(s) significado(s) do currículo, uma vez que este será o definidor e organizador de conhecimentos e práticas que refletem uma concepção e um ideal de educação e que serão apropriados pelos graduandos, futuros professores. A resposta à pergunta “O que deve conter um currículo de um curso de formação de professores?” precisa considerar a multidimensionalidade do fenômeno educativo e ao mesmo tempo deve responder aos desafios históricos e emergentes e da Educação Básica brasileira e ao mesmo tempo constituir-se em elemento de resistência às concepções de formação aligeiradas e pragmáticas que têm sido impostas.

A primeira premissa é a natureza polissêmica do conceito, que tem originado, segundo Pacheco (1996), grande confusão terminológica e, conseqüentemente, divergências no pensamento curricular. Para Domingues (1988, p. 24), entretanto, “(...) essa discordância instalada na comunidade de curriculistas é vital, pois o conflito levará ao refinamento, à revisão e à criação de idéias e prevenirá a cristalização e o dogmatismo de um paradigma”.

Segundo Goodson (2003, p. 31) “A palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como percurso a ser apresentado e seguido”. Recorrer ao sentido etimológico, antes que uma tentativa de precisar o conceito é uma

forma de perceber como os sentidos do currículo foram se modificando e se aprimorando, mas não perderam de todo essa conotação original. As concepções mais contemporâneas de currículo giram em torno da idéia de programas de estudos, conjunto de experiências vividas pelos alunos na escola ou ainda, num sentido mais abrangente, projetos e diretrizes educacionais definidas pelas administrações centrais a serem adotados pelos sistemas de ensino.

Ainda de acordo com Goodson (2003), o emprego do termo currículo no campo educacional remonta ao Século XVII, a partir da necessidade de se estabelecer uma sequência lógica e ordenada na escolarização realizada pelos calvinistas da Universidade de Glasgow, Inglaterra. Conforme o autor, na edição de 1633 do *Oxford English Dictionary* o termo já aparece com o sentido de “rol de conhecimentos”, mais tarde denominado “rol de disciplinas” no mesmo dicionário, o que remete à relação estabelecida entre currículo e processo de escolarização.

A idéia de currículo como percurso de um conjunto de conhecimentos organizados e sistematizados está intimamente associada às mudanças sociais e econômicas da época pré-industrial, que trazem a necessidade de padronização e organização do ensino e da escola enquanto instituição. Esta concepção original não se perderá no tempo histórico, pelo contrário, foi lentamente se consolidando nos meios educacionais e hoje corresponde ao sentido tradicional do termo, pode-se dizer que é o conceito de currículo presente nos diferentes níveis de ensino.

Essa perspectiva de currículo como um plano de estudos em que os conteúdos, cuidadosamente selecionados, têm como fim o desenvolvimento intelectual do educando direcionando-o às exigências de uma sociedade organizada pelo ritmo do trabalho fabril, tem suas raízes na visão positivista de Ciência e está sendo dura e firmemente questionada pelos estudiosos do currículo da escolarização básica há pelo menos duas décadas³², no entanto, tal concepção se mantém praticamente inalterada no que se refere à concepção de currículo e ao planejamento curricular no ensino superior.

Do mesmo modo que o significado do termo, o campo desta área de estudos também tem se alterado e desenvolvido. Na atualidade, os estudos curriculares têm sido

³² Ver: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade*. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003; MACEDO, Elizabeth F. de; LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006; SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias de currículo*. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000; _____. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

desenvolvidos a partir de uma ampla e complexa gama de teorias e perspectivas de currículo, às quais correspondem diferentes e conflituosas concepções e epistemologias.

As concepções de currículo propostas por Bobbit em seu livro “O currículo” de 1918, Tyler (1974) e Taba (1974), pioneiros no campo dos estudos e pesquisas curriculares segundo Pacheco (2001), definem o currículo como instrumento prescritivo dos conteúdos curriculares e das atividades escolares, com o objetivo de buscar uma maior eficiência nos processos de escolarização. Nesta perspectiva tradicional, técnica e científica, o currículo pode ser definido como o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos (PACHECO, 2005).

Segundo Pacheco (2001), Sacristán (2000) e Zabalza (1997), na esteira do movimento reconceptualista anglo-saxônico, constroem uma concepção de currículo a partir de uma perspectiva prática, definindo-o como conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar. Segundo Roldão (2002), para esses autores o currículo é uma construção social que busca selecionar e realizar a aprendizagem de conhecimentos considerados socialmente importantes para um determinado grupo, numa determinada época, representando também o ideal de escolarização de determinados campos científicos e políticos.

Numa perspectiva crítica, segundo Silva (1999 e 2000), situam-se autores como Apple (1989 e 2006), Bernstein (1989 e 1996) e Giroux (1986, 1992 e 2003); e também os autores da corrente denominada Nova Sociologia da Educação, como Forquin (1993) e Young (1998). Nesta perspectiva o currículo é historicamente situado e determinado por uma multiplicidade de interesses científicos, culturais e políticos em contradição na sociedade capitalista, levando os autores à busca da identificação das relações entre conhecimento e poder.

Ainda segundo Silva (1999 e 2000), mais contemporaneamente se situam os estudos e pesquisas curriculares numa perspectiva pós-crítica ou pós-moderna, em que a cultura é entendida como o elemento nuclear do currículo. Na perspectiva cultural coloca-se como necessário romper com uma seleção dos conteúdos e práticas curriculares que têm historicamente privilegiado a cultura de uma determinada classe – o pensamento europeu moderno, liberal, cristão e masculino. É o momento de dar lugar, nos currículos e atividades escolares, às culturas que sempre estiveram à margem da economia, da política e da educação. A cultura hegemônica veiculada pelos currículos escolares é criticada por autores que trazem à luz os estudos culturais e o multiculturalismo, fazendo emergir questões de identidade e diferença, etnia, gênero e

sexualidade (SILVA e GONÇALVES, 1998; LOURO, 1999 e 2003; MOREIRA e MACEDO, 2002; MOREIRA e CANDAU, 2008).

Também na contemporaneidade, segundo Martins (2006), destacam-se Santomé (1996 e 1997); Pacheco (2001, 2003 e 2005); Paraskeva, Gandin e Hypólito (2005) e Paraskeva (2007), que têm realizado estudos curriculares a partir de inspirações da Escola de Frankfurt, o que, segundo a autora, deu um novo alento aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do currículo numa perspectiva crítica, retomando a discussão do currículo como práxis e do planejamento e desenvolvimento curricular como processos contraditórios e historicamente situados.

A partir desta breve contextualização do campo de estudos e pesquisas curriculares, saliento que a pesquisa aqui apresentada inscreve-se numa concepção curricular crítica, tomando como base teórica fundamental os estudos de Apple (1989, 2003, 2005 e 2006); Buras e Apple (2008) e Pacheco (2001, 2003 e 2005), procurando tangenciar a discussão sobre currículo realizada por estes autores para a questão do currículo e do planejamento e desenvolvimento curricular no ensino superior.

No nível superior a concepção positivista do conhecimento e de sua produção é a que fundamentalmente preside as concepções e práticas educativas, delineando, conseqüentemente, os currículos. Exemplo claro dessa condição é a forma linear como se organiza o conhecimento acadêmico. “Os currículos, tradicionalmente, obedecem à lógica que organiza o conhecimento numa acepção positivista: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante” (CUNHA, 2003, p.68).

Essa perspectiva há muito desconstruída pelas teorias críticas de currículo não considera que são as estruturas sociais e econômicas as definidoras dos fenômenos educacionais e culturais. Na perspectiva crítica de currículo, os conhecimentos e práticas que compõem os currículos escolares são uma pequena parcela da cultura da classe dominante imposta à grande maioria da sociedade, conhecimento suficiente para manter a sociedade em funcionamento, mas que não proporcionaria a formação necessária para a compreensão da injustiça desta (APPLE, 1989, 2005 e 2006).

O desvelamento crítico desta concepção de currículo trouxe consigo um problema epistemológico ainda maior: o quê, então, caberia à escola ensinar. As teorias críticas de educação e de currículo levantaram uma problemática que tem se desdobrado nos estudos sobre teoria e planejamento curricular: delimitar o que compreende um

currículo, ou seja, inferir quais são os conhecimentos e atividades que a escola deve proporcionar aos educandos para cumprir com seu papel social.

A partir da década de 1960 segundo Silva (2000), na Inglaterra, por meio do movimento de reconceptualização, as questões curriculares passam a ser estudadas sob duas perspectivas, uma sociológica e outra cultural. Na perspectiva sociológica, que compreende a dinâmica da sociedade como definidora dos currículos escolares, o currículo deixa de ser compreendido como percurso para ser compreendido como processo. Na perspectiva cultural, como já evidenciado, coloca-se que é necessário romper com a seleção dos conteúdos e práticas curriculares que historicamente têm privilegiado a cultura da classe dominante, sendo necessário dar lugar, nos currículos escolares, às culturas que sempre estiveram à margem dos processos educativos.

As duas perspectivas apontam, no âmbito da variação conceitual do termo, para duas definições que se contrapõem: uma formal, correspondente a planos de estudos, fixada na tradição latino-européia, e, outra informal como processo formativo cultural, originária da tradição anglo-saxônica (SILVA, 1999 e 2000). Na atualidade essas duas perspectivas de currículo se interpenetram quando analisadas as políticas e propostas curriculares, não só brasileiras, como também de outros países. A intencionalidade do currículo não só é constantemente reafirmada como vem ganhando centralidade, conforme já mencionado no início deste capítulo. Ao mesmo tempo, emergem as propostas curriculares alternativas, baseadas nas premissas do multiculturalismo e da diversidade, alertando para a necessidade de uma escolarização atenta às diferenças.

Vale ressaltar a preocupação de Moreira (2003): “Levando-se em conta a crise por que passam nossa escola e nossa universidade, a ampliação exagerada do conceito de currículo pode dificultar o estabelecimento de prioridades, assim como as iniciativas de qualidade” (p. 53). Esta mesma preocupação aparece no que se refere ao papel das instituições de ensino superior, quando o conhecimento é entendido como centro a partir do qual e para o qual as experiências educativas são planejadas e vividas.

Em momento em que a escola e a universidade públicas são acusadas de não ensinar, de não preparar devidamente seus estudantes, é fundamental ressaltar a importância do conhecimento no processo pedagógico. Trata-se de uma questão ao mesmo tempo pedagógica e política (MOREIRA, 2003, p. 55).

Os diferentes conceitos de currículo expostos até aqui ajudam a pensar o currículo nos cursos de formação de professores, entendendo que o processo de formação é, de certo modo, um processo curricular – a formação será constituída por meio do projeto pedagógico do curso, cujo eixo norteador é o currículo. A esse conjunto planejado de concepções, conhecimentos, saberes empíricos e experiências, denomina-se, na teoria curricular, currículo prescrito, que os cursos de graduação, ao longo do período formativo, irão concretizar em currículo em ação (PACHECO, 2001).

A pesquisa sobre o currículo do curso de Pedagogia aqui apresentada parte do entendimento do currículo como uma construção social e cultural em processo, constituindo-se também num conflitante campo de debates, no qual diferentes perspectivas e concepções de educação e de formação irão repercutir. Tais perspectivas possuem um marco epistemológico e um marco político, que foi evidenciado no primeiro capítulo e que podem ser percebidos quando se analisa os conhecimentos selecionados e as atividades que compõem a proposta curricular à luz do que nos informam os sujeitos do currículo em ação – professores e alunos do curso de Pedagogia da UEG.

Nesse sentido, esta pesquisa é um estudo curricular crítico, conforme proposto por Pacheco (2003 e 2005). Há uma grande diversidade de enfoques dos estudos sobre currículo, que por sua vez produzem uma gama variada de pesquisas, que têm em comum uma compreensão abrangente do currículo e das possibilidades de compreensão da realidade a partir deste. Daí a necessidade de que seja delimitado o referencial de análise a partir do qual o estudo curricular será realizado. No caso desta pesquisa, como já mencionado, tal referencial se encontra nos trabalhos de Apple (1989, 2003, 2005 e 2006); Buras e Apple (2008) e Pacheco (2001, 2003 e 2005).

(...) o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2001, p. 20).

O currículo prescrito não é garantia de (boa) formação, pois o currículo ganha vida no movimento de tensão entre o prescrito e o vivido, a teoria e a prática, o saber da experiência e o saber nutrido pela teoria. Assim, para analisar um currículo se faz necessário buscar a realidade, recolher informações e impressões dos sujeitos que o vivem, movimento imprescindível para uma análise completa da realidade. Nesse sentido, busquei identificar e analisar como os alunos do curso de Pedagogia da UEG percebem o currículo unificado e seu próprio processo formativo; e também como os professores estão realizando o currículo unificado em suas Unidades Universitárias.

Partindo-se de uma acepção de currículo como projeto em (des)construção, é, assim, possível encontrar os critérios para a fundamentação do campo de estudos da realidade curricular ou do seu terreno epistemológico: a organização da aprendizagem dos alunos faz-se em função de um projeto cultural; o projeto cultural ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais e o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve (PACHECO, 2001, p. 43).

O momento atual é propício para pesquisas sobre o currículo do curso de Pedagogia, uma vez que as DCNP/2006 colocam diferentes forças políticas e visões epistemológicas em discussão aberta. Não só o currículo do curso de Pedagogia, mas de todas as licenciaturas, não pode mais ser compreendido e planejado como um conjunto de disciplinas. É preciso planejar o currículo, mas ao mesmo tempo é necessário compreendê-lo como um processo sócio-cultural, determinado e controlado, em grande parte, pela política educacional, que não deixa de ser também determinado pelas condições onde é implementado, trazendo para si a identidade da instituição e dos sujeitos que o vivem. No entanto, quando colocado em ação, o currículo modifica a instituição e os sujeitos. São muitas as inquietações, assim como são muitas as perspectivas; mas é possível pensar, construir e realizar um currículo que forme mais e melhor os professores necessários a uma revolução radical na Educação Básica brasileira.

O que fazer para a universidade formar profissionais, possibilitando-lhes o estabelecimento de uma relação de unidade entre conhecimentos teóricos recebidos no curso e a prática profissional? O que fazer para que um curso universitário de graduação não caia no praticismo estéril, isto é, numa prática esvaziada de teoria? Como pensar e planejar um curso voltado não para uma prática meramente formal? O que fazer para que os cursos universitários em geral expressem de fato uma prática criativa e inovadora e não uma prática repetitiva e conservadora? (FÁVERO, 2003, p. 185).

Numa perspectiva emancipatória e crítica de currículo, defendo que seja realizada na universidade uma sólida formação teórica em diálogo orgânico com realidade da Educação Básica pública por meio de um currículo que seja um projeto de formação de um professor que possa proporcionar uma educação emancipatória de qualidade, “(...) onde cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 1995, p. 137).

Este currículo pode ser pensado na contraposição ao modelo dominante, baseado na concepção de formação do professor na/para a prática com bases pragmatistas e neotecnistas. Esta contraposição se encontra na proposta de formação de professores que tem sido apresentada e defendida desde o início dos anos 1980, quando nasce, na I Conferência Brasileira de Educação, o Comitê Nacional Pró Formação do Educador (CONARCFE), posteriormente transformado na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A ANFOPE foi instituída juridicamente em 1990 e se define como entidade científica que reúne instituições, pesquisadores, professores e demais interessados na problemática da formação do educador.

A ANFOPE tem historicamente defendido como princípios básicos para a formação do professor: a) a docência como base da identidade do profissional da educação; b) a busca da superação da desvinculação entre teoria e prática como núcleo integrador da formação do educador; c) a existência de uma Base Comum Nacional aos cursos com uma concepção básica de formação do educador; d) o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa; e) a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa (ANFOPE, 2001)³³. Reafirmo a concepção sócio-histórica de educador e de formação defendida há mais de 20 anos pela

³³ ANFOPE. *Contribuições para subsidiar a discussão na audiência pública nacional com o Conselho Nacional de Educação sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/anfope.

ANFOPE, que guarda, além da fina sintonia com a realidade atual, o frescor da utopia pela qual vale a pena continuar lutando.

(...) a concepção sócio-histórica de educador se constrói através da formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, um educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permita perceber as relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (CONARCFE, 1989).

As considerações do capítulo anterior sobre o curso de Pedagogia, bem como as apresentadas até aqui sobre formação de professores e currículo e também aquelas que serão discutidas logo em seguida sobre as DCNP/2006, se alinham a esta perspectiva.

2. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

Segundo Camargo (2007), “A aprovação das diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia em maio de 2006, põe um ponto (mais de pausa do que final) em um debate que vem se arrastando desde a década de 1990, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional” (p. 1), pois tanto na LDB 9.394/1996 quanto no amplo conjunto de pareceres e resoluções que a sucederam, regulamentando a formação de professores para a Educação Básica, não há indicativos de que a formação do professor para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dará no curso de Pedagogia. Nesse sentido, em defesa dessa formação no curso de Pedagogia, é importante compreender como, histórica e epistemologicamente, a formação do professor para essas duas etapas iniciais do processo de escolarização se constituiu como função deste curso.

Para Tanuri (2000), a institucionalização da escolarização pública na modernidade foi o fenômeno social que ensejou a criação de instituições destinadas ao preparo específico de professores para as atividades docentes, e foi no espírito da Revolução Francesa que se pensou a criação da primeira escola normal para a formação de professores sob a responsabilidade do Estado. A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 10, de 1835. No entanto, este

modelo de escola normal não se consolidou, pois de acordo com Tanuri (2000), “A Escola Normal do Rio de Janeiro teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849, e tendo, depois de quatro anos formado apenas 14 alunos” (p. 64).

(...) em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino (Tanuri, 2000, p. 64).

Segundo Lelis (1996), a partir do momento em que o curso Normal ganha maior estabilidade, passou a apresentar uma dupla função, a de formar professores para o magistério primário e a de fornecer cultura geral, tornando-se local de ilustração de muitas jovens oriundas das classes mais abastadas. Esta segunda função, ao final do Século XIX e início do Século XX, ganhará maior destaque do que a primeira, dando origem ao amplo e aparentemente irreversível processo de feminização do magistério dos anos iniciais da escolarização. A feminização da Escola Normal dará novos contornos à formação que, paulatinamente, incorpora em seu currículo atividades culturalmente associadas à figura da mulher.

Em 1890, sob a orientação de Caetano de Campos, se realiza uma reforma para imprimir maior cientificidade ao curso Normal, com a inclusão de disciplinas como Escrituração Mercantil, Noções de Economia Política, Biologia e Práticas de Ensino. São introduzidas também as teorias modernas de ensino, com destaque para os estudos sobre as idéias de Pestalozzi, Fröebel e Herbart. Nesse momento ganha força o discurso médico-científico e a Psicologia, ocasionando a difusão de testes escolares e a busca de critérios de cientificidade que aproximassem a formação na Escola Normal de estudos médicos, psicológicos e estatísticos (TANURI, 2000; CAMARGO, 2007).

No início do século XX duras críticas são feitas à Escola Normal, enfatizando a falta de formação técnica e profissional nos currículos e a predominância de estudos de caráter geral que não tinham relação com a docência. Nesse momento, afirma-se que a formação adequada deveria oferecer conhecimentos acerca do desenvolvimento e da natureza da criança, bem como de métodos e técnicas de ensino para a escolarização da infância (TANURI, 2000).

Para Camargo (2007), nesse contexto se destaca a reforma implementada no Distrito Federal por meio do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, que sob a

inspiração de Anísio Teixeira regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e estabelecimentos anexos. O objetivo maior da reforma era romper com a dualidade da formação nas escolas normais, que ao oferecerem, ao mesmo tempo, cultura geral e cultura profissional, falhava nos dois. Ainda segundo Camargo (2007), é nesse momento que ocorre a separação entre os conteúdos específicos de ensino e os conteúdos pedagógicos, dando-se ênfase aos segundos, com grande destaque para a Psicologia e a Biologia. Em 1946, o Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro consagra o modelo de ensino normal descrito, que já era adotado em vários estados.

Na década de 1950, por meio das ações de inspiração desenvolvimentista de Juscelino Kubistcheck e com o objetivo de modernizar a educação brasileira, são criados os Centros de Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e é implementado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), um dos projetos resultantes dos acordos entre o Ministério da Educação, o INEP e a United States Agency for International Development (USAID), que perdurou de 1957 a 1965.

A ênfase na dimensão técnica já observada quando da influência do movimento escolanovista é aprofundada a partir das ações desenvolvidas pelo PABAE, principalmente no que diz respeito à constituição de sistemas de supervisão escolar, no ensino do currículo, na produção de publicações direcionadas para as metodologias do ensino de Língua Pátria, Aritmética, Estudos Sociais, Ciências, Pré-Primário e ensino de Psicologia, bem como na tradução e publicação de obras de referência em Cursos de Pedagogia (CAMARGO, 2007, p. 06).

Por meio da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, novas e importantes mudanças irão ocorrer no curso Normal, que passa a ser uma das habilitações profissionais do ensino de 2º Grau, denominado a partir daí de Habilitação Específica para o Magistério. Para Lelis (1996), a nova legislação irá descaracterizar e esvaziar o ensino normal até então oferecido, pois o currículo deveria responder pela formação geral e pela formação específica, numa espécie de retrocesso ao modelo anterior ao Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Essa nova organização curricular do curso ressuscita o antigo problema que Anísio Teixeira tentara resolver, pois não se proporcionava nem formação geral e nem formação pedagógica adequadas e consistentes.

Em vista desse problema e alimentadas pelas pesquisas que discutiam a necessidade de formação do professor dos anos iniciais da escolarização em nível superior, a partir da década de 80 um grande número de instituições de ensino superior, com destaque para as universidades federais, passa a incluir a formação para a docência na Pré-Escola e nas Séries Iniciais do 1º Grau no currículo do curso de Pedagogia, concomitante à formação para a docência das disciplinas pedagógicas no magistério de nível médio e à formação do especialista em educação. Para Macedo (2000) ainda não foram analisados todos os significados sociais, políticos e culturais que a formação de professores dos anos iniciais da escolarização em nível superior no curso de Pedagogia traz para alunos, professores e instituições.

Para os alunos representa a possibilidade de associar vantagens das escolas normais, como a facilidade de acesso e a certificação profissional, às vantagens do curso superior, como prestígio e possibilidade de acesso a outras ocupações que exigem esse nível de escolarização. Para os professores, representa também um aumento de *status* tanto para aqueles que já estão no mercado de trabalho tanto para aqueles que se candidatarão aos novos postos criados. Para instituições de ensino superior privadas é um negócio lucrativo, na medida em que se trata de um curso de baixo custo e amplo potencial de captação de alunos. Para o poder público, significa um potencial discurso legitimador de investimento na educação (MACEDO, 2000, p. 08).

Esse movimento desencadeado pelas universidades, que se tornou uma das forças motrizes para que a formação do professor para as etapas iniciais do processo de escolarização se desse em nível superior no curso de Pedagogia, foi duramente cerceado pela política de formação de professores implementada a partir da LDB 9.394/2006, como analisado no capítulo anterior, que por meio de diversos dispositivos legais tentou promover esta formação em outra instância e em outro curso, no Curso Normal Superior a ser realizado nos Institutos Superiores de Educação.

Essa breve historicização do percurso da formação do professor para as etapas iniciais do processo de escolarização, que se deslocou da Escola Normal para o curso de Pedagogia nos ajuda a compreender melhor as Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso em seus limites e possibilidades.

O polêmico processo de construção e a sistematicamente adiada promulgação das DCNP/2006 reflete as questões sobre o ensino superior e a formação de professores discutidas até aqui. Considero o intenso percurso político e intelectual, desde a LDB

9.394/1996 até os dias atuais, sobre a questão da identidade do curso de Pedagogia e a definição das diretrizes curriculares para este curso um dos mais importantes movimentos de resistência à política de viés economicista e mercadológico do ensino superior, bem como à concepção de formação de professores em bases pragmatistas e neotecnicistas, ainda que este movimento tenha apresentado divergências epistemológicas internas, como se verá adiante.

A LDB 9.394/1996 pode ser considerada o marco legal oficial que deu início a um amplo processo de reformas políticas e mudanças institucionais na educação brasileira, considerando o grande número de pareceres, resoluções e decretos que se seguiu à promulgação dessa lei. Dentre os documentos oficiais, destaca-se o Edital nº 4, de 04 de dezembro de 1997, que convoca as Instituições de Ensino Superior para a discussão sobre a reestruturação curricular dos cursos de graduação, dando orientações gerais para a elaboração desta.

Especificamente para o curso de Pedagogia, foi determinada uma Comissão de especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)³⁴, através da Portaria da Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) nº 146, de 10 de março de 1998, com mandato de dois anos, para que nesse período fosse elaborada uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. De acordo com Aguiar et. all. (2006), essa comissão, após amplo processo de trabalho e de discussão com as instituições e entidades, elaborou o documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e o encaminhou ao CNE em maio de 1999, onde permaneceu durante oito anos, aguardando definições que envolviam pontos polêmicos do documento, mas, principalmente, aguardando a definição das diretrizes curriculares para o curso Normal Superior, que não chegaram a ser propostas em nenhum momento.

Ao final deste mesmo ano de 1999 desencadeou-se um amplo processo de mobilização e resistência contra o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro, que estabelecia o curso Normal Superior como *locus* exclusivo da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta feita, a pressão das universidades e entidades logrou êxito, pois o Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000, substituiu o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*. Quanto às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, estas não foram homologadas conforme

³⁴ Esta comissão foi composta pelos seguintes professores: Leda Scheibe (UFSC), Márcia Angela Aguiar (UFPE), Celestino Alves da Silva Jr (UNESP-Marília), Tisuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Milleo Pavão (PUC-PR).

proposto pela CEEP. Em 16 de junho de 2000, através da Portaria SESU/MEC nº 1.518, o CNE designa novas comissões, dentre elas para o curso de Pedagogia e para a formação de professores³⁵.

Em fevereiro de 2002 foram promulgadas duas importantes resoluções sobre a questão da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária destes cursos, analisadas no capítulo I deste trabalho.

Quanto às diretrizes curriculares da Pedagogia, num trabalho conjunto, as duas comissões (Pedagogia e Formação de Professores), apresentaram em abril de 2002 o documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia”, que reafirmava concepções e indicações já definidas pela comissão e pelo documento anterior. Para surpresa geral das instituições de ensino superior e pesquisadores da área, mais uma vez a proposta dos especialistas elaborada para o curso de Pedagogia foi engavetada, o que gerou grande confusão, uma vez que as Resoluções nº 1 e nº 2 de 2002 estavam colocadas e os profissionais do campo se perguntavam se valiam também para o curso de Pedagogia ou não.

Novamente a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foi postergada e em julho de 2002 o CNE constituiu uma Comissão Bicameral³⁶ cuja atividade consistia em estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a Educação Básica; revisar a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que trata sobre os programas especiais de complementação pedagógica de bacharéis; e também a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (AGUIAR et. all., 2006). Em julho de 2003 a Comissão Bicameral divulga uma Minuta de Resolução, amplamente discutida pelas instituições e entidades durante o Congresso Estadual

³⁵Comissão de Especialistas em Ensino de Pedagogia: Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP), Maisa Gomes Brandão Kullok (UFAL), Marlene Gonçalves (UFMT), Olga Teixeira Damis (UFU), Merion Campos Bordas (UFRGS). Comissão de Formação de Professores: Yoshie Ussami Ferrari Leite (UNESP-Presidente Prudente), José Carlos Libaneo (UCG), Giselle Cristina Martins Real (UFMS), Luiz Carlos Menezes (USP), Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (UFRN).

³⁶Antonio Carlos Caruso Ronca (PUC-São Paulo), Arthur Fonseca Filho (CEE São Paulo), Clélia Brandão Alvarenga (UCG), Maria Beatriz Luce (UFRGS), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (UFJF) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar).

Paulista de Formação de Professores e posteriormente na reunião da ANPEd, em outubro (AGUIAR et. all, 2006; BRZEZINSKI, 2008).

Segundo Vieira (2007), em março de 2005 o CNE publiciza o projeto de resolução que instituiria as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Este projeto, bastante enxuto, compunha-se de 12 artigos, dentre os quais se destacava o segundo, que determinava que o curso de Pedagogia se destinaria essencialmente à formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, postergando para a pós-graduação a formação do especialista (gestão, supervisão, coordenação, orientação escolar, etc.).

Como o artigo 64 da LDB 9.394/1996 define que a formação destes profissionais será realizada em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação, mais uma vez as instituições e entidades, desta vez acompanhadas pelos sindicatos dos trabalhadores em educação de diversos estados e municípios, se posicionaram, trazendo novamente a questão da difícil separação entre o professor e o especialista, a Licenciatura e o Bacharelado, no interior do curso de Pedagogia. Destaca-se, no contexto do estado de Goiás, o movimento das três maiores instituições de ensino superior, Universidade Federal de Goiás (UFG), UEG e Universidade Católica de Goiás (UCG) cujos representantes, reunidos nas dependências da UCG em 31 de março de 2005, manifestaram-se, através de documento oficial, a respeito da minuta de resolução, reafirmando a posição das entidades (ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR) em relação à formação no curso de Pedagogia.

Finalmente, após as várias versões, 22 no todo, é aprovado por unanimidade o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, posteriormente reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, que retifica o artigo 14³⁷, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, com ressalva de três pareceristas (Cesar Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone). Com a nova redação, o reexame do Parecer CNE/CP nº 05/2005 foi aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e encaminhado ao ministro da Educação que homologou as Diretrizes

³⁷ A redação do artigo 14 fica a seguinte: A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96. § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96.

Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 04 de abril de 2006, tendo estas sido publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006.

A resolução define que o curso de Pedagogia é responsável por formar o docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o docente das disciplinas pedagógicas do curso de Magistério em Nível Médio e em cursos de Educação Profissional, bem como o profissional da área de serviços e apoio escolar e de quaisquer outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos.

Abre-se assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definem a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso: Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer as 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. (...) 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 (AGUIAR et. all., 2006, p. 829).

Para Vieira (2007) e Saviani (2008) a concepção de curso e de formação do pedagogo consubstanciada na Resolução CNE/CP nº 1/2006 não é unânime e nem representa a posição de todos os educadores brasileiros. Há um grupo de eminentes pesquisadores da área da educação no Brasil, dentre os quais se destacam Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Franco³⁸, que em 20 de setembro de 2005 divulgou o “Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia”. Saviani (2008) aponta que as várias

³⁸Ver: LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, Dez. 1999; LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, Out. 2006; FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, vol. 37, p. 63-97, Abr. 2007.

imprecisões teóricas que Libâneo (2006) identifica no texto das diretrizes devem ser analisadas cuidadosamente. Os trechos do manifesto, reproduzidos abaixo, ajudam a explicitar quais são os pontos de maior divergência levantados por este grupo, quais sejam, a questão da Pedagogia como Ciência da educação e a docência como base da formação do pedagogo:

Defendemos, que o objeto de uma Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia seja o curso específico de formação de pedagogos para o exercício de atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos da sociedade. (...)somente faz sentido existir uma Faculdade/Centro/Departamento de Educação se esta/e incluir, também, o curso de pedagogia cujo conteúdo sejam os estudos específicos da ciência pedagógica para formar pesquisadores e pedagogos para a escola e outros espaços educativos. E, é claro, que forme, em cursos específicos organizados para tal fim, professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e que ofereça a formação pedagógica para os demais cursos de licenciatura para a Educação Básica. (...) Em face desse posicionamento, entendemos que a formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Básica e em outras instâncias de prática educativa far-se-á nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, que oferecerão curso de bacharelado em Pedagogia e curso de Formação de Professores. Compreendemos, entretanto, que o objeto da legislação em questão não pode ser o curso de licenciatura para a formação de professores, mas o de bacharelado em pedagogia, que se destina à formação de profissionais de educação não docentes voltados para os estudos teóricos da pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não-escolares. Para nós, portanto, o curso de Pedagogia constitui-se num curso de graduação cuja especificidade é a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o bacharel pedagogo, com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade (MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA, 2005)³⁹.

Para os signatários do Manifesto, a concepção da docência como base da formação fragiliza a Pedagogia ao retirar do curso o campo pedagógico como área de atuação e produção de conhecimento, defendendo que a base da formação do pedagogo

³⁹Disponível em www.ced.ufsc.br/pedagogia/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm. Captura em 12/02/2009.

deveria ser a pesquisa em educação e não a docência. a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência.

A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: *todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente*. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor (LIBÂNEO, 2006, p. 220).

Em que pesem os argumentos sobre a questão da especificidade da Pedagogia enquanto Ciência e do importantíssimo papel dos especialistas em educação no interior das escolas levantados pelo Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2005), acredito que em sua estrutura as DCNP/2006 não deixam de contemplar também estas duas dimensões quando adota uma concepção de docência que ultrapassa o âmbito da sala de aula.

Delineia-se, pois, que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental, aproximando-se dessa forma, das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999. Todavia, faz-se necessário demarcar a compreensão desses elementos constitutivos da formação do pedagogo. A docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas (AGUIAR et. all., 2006, p. 830).

Nas DCNP/2006 não fica clara a concepção de pedagogo que se espera formar, justamente porque o curso, ao longo do percurso histórico que tem delineado essa concepção e a identidade do profissional, rompe com a dicotomia bacharelado-licenciatura. O sentido da docência, no curso de Pedagogia, não se circunscreve ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, seu significado remete à idéia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. Esta tese vem sendo construída pela ANFOPE desde a década de 1980, no início dos trabalhos desta entidade quando ainda era o Movimento Pró-formação do Educador. Rebatendo as

críticas que têm sido feitas a essa tese como reducionista do curso de Pedagogia, a ANFOPE argumenta que a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação, entre estes, os pedagogos, busca superar a fragmentação entre a formação do licenciado e do bacharel, não separando a formação do professor da formação dos especialistas e dos pesquisadores em educação.

De acordo com Scheibe (2001), a docência como base da formação garante a formação unificada do pedagogo, pois se pretende a formação para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte (1983): considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (ANFOPE, 2004, p. 7).

A partir dessa concepção de docência, no curso de Pedagogia pode se dar a formação do professor, do gestor e do pesquisador. A confluência destas três atividades no processo formativo podem, finalmente, contribuir para a definição da identidade do curso e assim, sinalizar o caminho da profissionalização. Além disso, ao dimensionar estas três esferas do conhecimento na tarefa pedagógica, tem-se finalmente o delineamento concreto daquilo que se constitui o campo de conhecimento pedagógico que, afinal (a falta de delineamento do campo de conhecimento) sempre foi alvo de crítica ao curso de Pedagogia. No entanto, há que se tomar cuidado para que esta concepção de docência não seja deturpada no campo das relações entre capital e trabalho, onde quase sempre os conceitos são indevidamente apropriados e distorcidos para gerar ainda mais exploração do trabalhador.

Esse “alargamento” das funções pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1992). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada (VIEIRA, 2007, p. 188).

Quanto à estrutura do curso, As DCNP/2006 prevêm, em seu artigo 6º, três núcleos de conteúdos curriculares: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; estudos integradores para enriquecimento curricular, que deverão se articular ao longo da formação, favorecendo o diálogo entre os componentes curriculares, por meio do princípio da interdisciplinaridade e através do trabalho coletivo de professores e alunos. Certamente a compreensão da formação do pedagogo nestas bases irá demandar um novo entendimento de educação, escola, docência e da própria Pedagogia. Vai exigir, também, que se criem novas formas de planejamento curricular, rompendo com o paradigma da listagem de disciplinas e pensando o currículo como uma totalidade interdisciplinar (AGUIAR et. all, 2006).

Em relação a esta estrutura, Saviani (2008) tece críticas importantes que deverão ser consideradas quando da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e que servem também para a contínua e necessária avaliação das diretrizes. O autor alerta para o fato de que não é possível identificar um norte que assevere o mínimo de unidade em âmbito nacional quanto aos conteúdos curriculares, deixando para as instituições a difícil tarefa de interpretar as DCNP/2006.

(...) apresentam-se uma lista de tarefas e um conjunto de exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos. (...) Vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que eles se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas (...) no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência (SAVIANI, 2008, p. 66-67).

CAPÍTULO III

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS NA PERSPECTIVA DE SEUS PROTAGONISTAS

Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir. Ora, um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola (SAVIANI, 2008, p. 153).

No capítulo II apresentei algumas reflexões sobre a formação de professores e o currículo nos cursos de Licenciatura, tratando mais especificamente da formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do gestor educacional no curso de Pedagogia, por meio de uma análise das políticas educacionais de formação de professores que culmina nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP/2006), que estabelecem, no artigo 2º, que este curso aplica-se à formação inicial para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados empíricos obtidos junto aos professores e alunos do curso de Pedagogia da UEG, que permitem o delineamento de um perfil destes sujeitos. Em relação aos alunos, revela-se um perfil social com base em informações sobre idade; sexo; situação civil; número de filhos; formação de nível médio e dados bastante específicos sobre a ocupação profissional, quantidade de horas de trabalho e ocupação que exerce dentro e/ou fora da área educacional.

Este perfil ajuda na análise das concepções sobre a identidade profissional, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo na UEG, considerando as motivações para a escolha da instituição e do curso e o nível de satisfação em relação a ambos; as

relações entre a formação proporcionada pelo curso e a profissão docente; a relação da formação com a pesquisa; e as expectativas de trabalho e formação após a conclusão do curso. Em relação aos professores, pretendo nesse capítulo identificar e analisar a formação e a atuação profissional deste no ensino superior.

1. Os sujeitos da pesquisa: quem são os alunos do curso de Pedagogia da UEG

Nesta pesquisa, um estudo curricular crítico, ou seja, a análise das possibilidades e limites formativos do currículo do curso de Pedagogia da UEG, são os próprios sujeitos deste curso, alunos e professores, quem fornecem elementos para o alcance do objetivo proposto. Toma-se como ponto de partida a análise que alunos e professores fazem da proposta curricular, pois acredito que é condição da pesquisa (re)conhecer seus informantes.

Os dados empíricos referentes ao perfil dos alunos do curso de Pedagogia da UEG permitem perceber quem são os sujeitos que buscam este curso no estado de Goiás, qual sua formação de nível médio, as motivações da opção pela UEG e pelo curso, as representações sobre a Pedagogia, a profissão de pedagogo e a docência, bem como as expectativas de continuação da formação e de trabalho após a conclusão do curso.

Para compreender o currículo foi necessário o estabelecimento de uma base de análise sobre a questão da formação de professores no Brasil num sentido mais amplo, o que, acredito ter realizado nos dois capítulos anteriores. No entanto, o contexto das políticas para o ensino superior e para a formação de professores anteriormente levantados, não são suficientes para o estudo curricular crítico, pois conforme Pacheco (2003 e 2005) um estudo desta natureza necessita articular, na análise, o currículo proposto ao currículo em ação. Daí a necessidade de considerar as representações, significados e subjetividades dos sujeitos do currículo em ação, numa tentativa de apreender a dialética entre o singular, o currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG, e o universal, o contexto do ensino superior e da formação de professores no no Brasil.

Para Basso (1998), o trabalho humano é uma atividade consciente realizada num determinado contexto social e histórico, portanto, as condições subjetivas também compõem esta atividade. Estas condições subjetivas se dão numa singularidade que podemos chamar de identidade pessoal, por sua vez permeada pelas representações de mundo de um sujeito que possui uma história de vida, uma família, desejos pessoais; e ao mesmo tempo numa universalidade cultural e política que constituem a formação e a

profissão docentes. Por esse motivo, não se pode discutir a formação e o currículo sem que se considere o que os sujeitos entendem por *ser* professor e *ser* pedagogo, por isso a necessidade de se incluir as representações e significados dos sujeitos do currículo numa pesquisa sobre currículo.

Entendo que a escolha pela profissão docente, especificamente pelo curso de Pedagogia, se dá no espectro das contraditórias expectativas da sociedade contemporânea sobre a condição de trabalho dos professores e o papel da escolarização da infância, constituintes também, das impressões e representações individuais dos sujeitos que optam pela profissão de professor.

Na tentativa de apreender o movimento que se dá entre o currículo proposto e o currículo em ação, o campo da pesquisa empírica foi delimitado em sete Unidades Universitárias da UEG, dentre as 16 que oferecem o curso regular/estruturante de Pedagogia: Anápolis, Campos Belos, Inhumas, Itaberaí, Pires do Rio, São Luís dos Montes Belos e Uruaçu. Como já esclarecido na introdução deste trabalho, o critério de seleção das unidades baseou-se na localização geográfica, buscando abranger as diferentes regiões do estado que possuem Unidade Universitária que ofereça o curso.

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2007 (Anápolis, Inhumas, Pires do Rio e São Luís dos Montes Belos) e no segundo semestre de 2008 (Campos Belos, Itaberaí e Uruaçu). Os sujeitos participantes da pesquisa foram os formandos dos anos de 2007 e 2008 e professores dos cursos de Pedagogia destas unidades. Participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, 154 alunos de um total de 425 (36%) e 67 professores de um total de 247 (27%).

O questionário proposto para os alunos possui 31 questões, sendo 18 questões fechadas, sete questões semi-abertas e cinco questões abertas, e está dividido em cinco segmentos, já mencionados na introdução do trabalho: dados de identificação: idade, sexo, estado civil, número de filhos; formação de nível médio: instituição, pública ou privada e curso de nível médio realizado; atuação profissional: se trabalha na área da educação ou não, especificação da função/ocupação dentro ou fora da área educacional, quantas horas trabalha por semana; o curso de Pedagogia e a UEG: motivações para a escolha do curso e da instituição, nível de satisfação com a formação, relação entre a formação e o trabalho docente, relação entre a formação e a gestão educacional, expectativas profissionais e de formação após a conclusão do curso, concepções sobre a identidade profissional do pedagogo e sobre o curso de Pedagogia.

Na tabela 3 pode-se observar que a maioria dos formandos do curso de Pedagogia da UEG (53,2%), está na faixa etária que vai dos 19 aos 26 anos, ou seja, um alunado bastante jovem, dentro de uma faixa etária que corresponde ao ingresso no curso de graduação imediatamente ou quase imediatamente após o término do nível médio. A estrutura multicampi da UEG certamente favorece o alto índice de ingressantes no ensino superior logo após o término da escolarização média, o que é, segundo Dourado (2001) uma das consequências da interiorização do ensino superior no estado, abrindo possibilidades de acesso à educação superior para o contingente egresso do ensino médio nas regiões interioranas.

Tabela 3: Idade dos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Anos	Frequência	%
19 --- 26	82	53,2
26 --- 36	38	24,7
36 --- 46	29	18,8
46 --- 51	4	2,6
51 ou mais	1	0,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A característica de um pedagogo, professor/gestor ainda bastante jovem, levantada pela tabela 3, parece ser um indicativo positivo para a melhoria da qualidade da Educação Básica, mas pode significar também a pressão sobre os trabalhadores, de maneira geral, para que busquem mais educação formal. Mais adiante se verá que a busca por melhor qualificação e salário e a exigência do campo de trabalho para que o professor/gestor busque formação em nível superior são duas das principais motivações pela escolha do curso. Os dados parecem confirmar que a profissionalização docente, nos últimos anos, decorre de uma tensão entre a busca de mais e melhor formação e as condições impostas pelo mundo do trabalho (NÓVOA, 1995 e 1997).

Um estudo da UNESCO realizado em 2004 aponta que a média de idade dos professores brasileiros é de 37,8 anos. Esta média, no estado de Goiás, em razão do grande número de professores egressos da UEG, tende a baixar nos próximos anos. Além disso, um corpo docente/gestor mais jovem tem um duplo significado: ao mesmo tempo em que pode significar que os professores/gestores já ingressam no sistema educacional básico com formação superior, pode também representar a saída precoce de

um grande contingente de professores/gestores mais experientes. O estudo da UNESCO (2004), ao comparar a faixa etária dos professores dos países europeus (média de 40 anos) com a de países mais pobres, indicando que nestes países os professores são mais jovens, enseja uma discussão sobre as difíceis condições de trabalho dos professores brasileiros, em especial para sobre as questões do adoecimento e da desistência, sobre as quais comentaremos mais à frente.

Outro dado importante que se pode inferir da tabela 3 é o acesso à formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e gestores educacionais nas regiões interioranas do estado. Ainda que a maior parte dos gestores e professores destes níveis de ensino tenham sido formados, e em alguns municípios ainda o são, nos cursos de LPPs em Pedagogia, a formação em média de 420 pedagogos por ano nos cursos regulares é um número considerável de professores/gestores capacitados em nível superior, o que certamente deve impactar na melhoria da qualidade da Educação Básica no estado de Goiás.

A tabela 4 confirma a feminização da docência, principalmente nos níveis da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fenômeno já bastante discutido na pesquisa sobre a formação de professores (CAMPOS E SILVA, 2002; CHAMON, 2005). É importante considerar os determinantes sócio-históricos que levaram à feminização do magistério, cuja origem está na relação entre a expansão do sistema de ensino concomitante à expansão da industrialização. Pode-se dizer que a relação escola-fábrica deve muito à relação mulher-maternidade, dois elementos culturais fundamentais para a explicação da feminização do magistério. A partir do momento em que a sociedade enseja o surgimento da escola de massas, o trabalho pedagógico é ideologicamente associado às habilidades “naturais” do sexo feminino advindas da maternidade (paciência, abnegação, trato com crianças, etc.). Ao mesmo tempo o trabalho docente não perde a secular associação com o sacerdócio, tornando-se a “profissão feminina por excelência”.

Tabela 4: Sexo dos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Sexo	Frequência	%
Feminino	136	88,3
Masculino	18	11,7
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

É importante observar que as mesmas idéias não se aplicam à gestão escolar, que embora recentemente esteja se feminizando, tradicionalmente é um campo de trabalho masculino. Isso se dá justamente por esta função escolar associar-se, no mesmo momento histórico em que o magistério se feminiza, à idéia da escola produtiva (como uma fábrica) e à figura de controle do gerente de produção.

O alunado do curso de Pedagogia da UEG confirma o perfil levantado pela pesquisa nacional realizada pela UNESCO (2004): são mulheres jovens e provenientes da classe trabalhadora que têm optado pelos cursos de Licenciatura, apontando que 81,3% dos professores brasileiros da Educação Básica são mulheres e 18,6%, são homens. O grupo dos informantes da pesquisa aqui apresentada é composto por 88,3% de mulheres e 11,7% de homens, média um pouco abaixo da nacional, por se tratar, acredito, de um curso de formação para as etapas iniciais da escolarização.

Dadas estas considerações, é válido destacar que os estudos sobre a formação e profissionalização docentes devem avançar na discussão sobre a questão de gênero. Para Chamon (2005) há uma estreita relação entre a feminização e o assalariamento da docência, observando que conforme o magistério se torna uma profissão feminina os salários vão decaindo, muito embora, obviamente, a queda dos salários não se deva apenas a este fator.

As tabelas 5, 6 e 7 apresentam dados que permitem compreender que, mesmo no interior, os relacionamentos sociais atendem às expectativas da sociedade moderna: há um equilíbrio entre o número de alunos que se declaram casados (48,1%) e aqueles que se declaram solteiros (46,1%). Campos e Silva (2002), ao discutirem a feminização do magistério, levantam as perspectivas femininas quanto ao casamento e à maternidade na contemporaneidade, chamando a atenção para o adiamento de ambos no horizonte de realizações das mulheres. Observa-se um movimento bastante interessante e que afeta particularmente a profissão de pedagogo: um processo de juvenização e ao mesmo tempo o adiamento do casamento e da maternidade desta profissional, que permite romper, em alguns aspectos, com a cultura da docência como profissão “naturalmente” feminina, que incorpora a idéia da maternidade.

Tabela 5: Estado civil dos alunos do curso regular de Pedagogia da UEG

Estado Civil	Frequência	%
Casado	74	48,1
Solteiro	71	46,1
Separado	8	5,2
Viúvo	1	0,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Segundo o estudo realizado pela UNESCO (2004), a média nacional de docentes que se declaram casados é de 55,1%. Mais uma vez, no caso do curso de Pedagogia e do estado de Goiás, os dados estão num índice um pouco abaixo da média nacional (48,1%). Outro dado importante diz respeito à maternidade/paternidade e ao número de filhos por família, apresentandos nas tabelas 6 e 7. Um expressivo número de alunos (86) declara não ter filhos. Chama também a atenção o fato de que 12 (16%) dos 74 alunos que se declaram casados, afirmam não terem filhos.

Tabela 6: Maternidade/paternidade dos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Tem filho(s)?	Frequência	%
Sim	68	44,2
Não	86	55,8
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Em relação aos alunos que declaram ter filhos, na tabela 7 o número destes acompanha as tendências sociais de organização familiar contemporâneas, dentro da média de um ou dois filhos por família.

Tabela 7: Número de filhos por família dos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Número de filhos	Frequência	%
1	29	42,6
2	26	38,2
3	9	13,2
4	3	4,4
5	1	1,5
Total	68	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Estes dados confirmam uma das tendências contemporâneas femininas, o adiamento da maternidade, como levantado por Campos e Silva (2002). Refletem também uma tendência social mundial de diminuição do número de membros da família nuclear. Outro aspecto importante que este dado apresenta é a ruptura com a relação magistério-maternidade, uma vez que muitas das professoras que já estão ou que estarão em breve na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não são mães. Como já observado anteriormente, essas transformações sociais podem significar um avanço em relação à profissionalização do magistério.

Quanto à formação de nível médio, confirma-se uma tendência nacional: o ingressante do curso de Pedagogia não é, necessariamente, o egresso do curso de magistério/normal de nível médio que já exerce a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma das hipóteses que pode explicar esta tendência são os movimentos desencadeados pelas universidades federais, a partir de meados da década de 1980, que têm deslocado a formação do professor destes níveis de ensino para o âmbito do ensino superior no curso de Pedagogia, à revelia da pressão governamental para que esta formação se desse no curso Normal Superior, como já discutido no capítulo I.

Numa pesquisa sobre o perfil dos ingressantes do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, De Marco (2003) aponta esta mesma característica no alunado, que também foi observada por Papi (2005) em estudo semelhante realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. No entanto, são necessários mais estudos a respeito, pois o Inep registrou, em 2007, segundo Brzezinski (2008, p. 187), aproximadamente 450 mil matrículas na modalidade magistério/normal de nível médio, o que parece apontar para uma contra-tendência na formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 8: Formação de Nível Médio dos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Modalidade	Frequência	%
Ensino Médio regular	102	66,2
Magistério/Normal	41	26,6
Outros cursos	11	7,1
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A tabela 9 aponta uma característica que também tem sido evidenciada em âmbito nacional: os alunos dos cursos de Licenciatura são, em sua maioria, egressos do Ensino Médio público. Esses dados confirmam a classe trabalhadora como a classe de origem dos licenciandos, característica que será discutida com mais profundidade à frente.

Tabela 9: Modalidade e tipo de instituição da formação de Nível Médio dos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Modalidade/Instituição	Frequência	%
Ensino Médio regular em instituição pública	90	58,4
Magistério/Normal em instituição pública	38	24,7
Ensino Médio regular em instituição privada	11	7,1
Outros cursos em instituição pública	8	5,2
Magistério/Normal em instituição privada	3	1,9
Outros cursos em instituição privada	3	1,9
Ensino Médio regular em instituição conveniada	1	0,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

As tabelas 10 e 11 mostram os alunos do curso de Pedagogia que, ainda em processo formativo, já atuam profissionalmente na educação. Pode parecer pouco expressivo o número de alunos que ainda não concluiu a graduação mas já trabalha na área educacional, cerca de 30% em relação ao número total de alunos do curso. No entanto, esse dado revela que ainda há um significativo número de professores exercendo o magistério tendo apenas o nível médio, ou ainda como leigos, no caso dos alunos do curso de Pedagogia que já trabalham como docentes mas não fizeram o curso de nível médio na modalidade magistério/normal.

Tabela 10: Alunos do curso de Pedagogia regular da UEG que atuam profissionalmente na área educacional

Alternativas	Frequência	%
Atua profissionalmente na área educacional	48	31,2
Atua profissionalmente fora da área educacional	106	68,8
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

É na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como se pode observar na tabela 11, que trabalha o maior número de alunos do curso de Pedagogia que já atuam na área educacional, reforçando a análise realizada no parágrafo acima. A pouca preocupação com a formação em nível superior do professor que atua nas fases iniciais do processo de escolarização é uma questão histórica, que tem sido insistentemente debatida no âmbito das políticas e pesquisas educacionais no Brasil. Como evidenciado no capítulo I, desde o seu surgimento, em 1939, o curso de Pedagogia já havia levantado a necessidade da formação deste professor no curso superior.

Tabela 11: Ocupação/função dos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG que atuam profissionalmente na área educacional

Ocupação/função	Frequência	%
Docência na Educação Infantil	19	39,6
Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	16	33,3
Gestão/administração escolar	6	12,5
Professora de reforço	3	6,3
Professora auxiliar	2	4,1
Bibliotecária	1	2,1
Docência nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos	1	2,1
Total	48	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A tabela 12 evidencia que os alunos do curso de Pedagogia que já atuam profissionalmente na área educacional têm poucos anos de profissão, donde se pode concluir que iniciaram as atividades profissionais um ou dois anos após o ingresso no curso superior. Uma das observações feitas por De Marco (2003) em seu estudo sobre os ingressantes no curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, é que estar cursando a Pedagogia já abre as portas do campo de trabalho educacional para este aluno, mesmo que este não possua experiência docente.

Essa consideração pode ser um indicativo da representação geral da sociedade e dos empregadores na área sobre a necessidade de formação superior do gestor escolar e do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, o ingresso no campo de trabalho antes da conclusão da formação indica que o campo

educacional ainda admite leigos, além de reforçar a identidade da docência como ofício que se aprende na prática.

Seria interessante observar se isto se dá também nas outras licenciaturas regulares da UEG, ou seja, se há graduandos que já estejam exercendo o magistério. Dadas as dimensões da instituição e seu relevante porém contraditório papel social e acadêmico na formação de professores da Educação Básica para o estado de Goiás, acreditamos que é importante que a UEG passe a realizar análises do tipo *survey*⁴⁰ em seus cursos de Licenciatura para apreender esse movimento no estado.

Tabela 12: Anos de trabalho dos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG que atuam profissionalmente na área educacional

Anos de trabalho	Frequência	%
1 a 5	33	68,8
6 a 10	10	20,9
11 a 20	4	8,4
21 anos ou mais	1	2,1
Total	48	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Os dados da tabela 13 apontam as variadas profissões/ocupações, fora da área educacional, que exerce a maior parte dos alunos do curso de Pedagogia da UEG (68,8%). Dos dados apresentados na tabela algumas hipóteses podem ser levantadas sobre o papel social do professor na atualidade e as contradições da ampla interiorização do ensino superior promovida pela UEG. Estes dados indicam que o magistério ainda possui prestígio e apelo social, a ponto de mobilizar um considerável número de sujeitos a mudar de profissão/ocupação? Ou é uma opção condicionada à falta de opção, dadas as limitações da oferta de cursos de graduação no interior do estado?

⁴⁰ De acordo com BABBIE (1999), a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas indicado como representante de uma população alvo, com o objetivo de produzir descrições quantitativas por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário fechado.

Tabela 13: Profissões fora da área educacional exercidas pelos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Ocupação/função	Frequência	%
Serviços gerais na indústria/comércio	25	23,6
Vendedora/vendedor	19	17,9
Comerciário/comerciária	12	11,3
Do lar	10	9,4
Agente de saúde	8	7,5
Secretária	7	6,6
Costureira/costureiro	6	5,7
Empregada doméstica	5	4,7
Servidora/servidor público	3	2,8
Bancário	2	1,9
Contador	2	1,9
Gerente administrativo	2	1,9
Cabeleireira	1	0,9
Técnico em enfermagem	1	0,9
Trabalhador rural	1	0,9
Instrutor de informática	1	0,9
Merendeira	1	0,9
Total	106	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

As tabelas 13 e 14 remetem a uma das principais características dos alunos dos cursos de formação de professores: são alunos trabalhadores e em sua maioria provenientes das classes menos favorecidas economicamente da sociedade. Muitos estudos sobre a questão da formação e profissionalização docentes têm revelado que cada vez mais a classe trabalhadora busca a Licenciatura e a profissão docente, enquanto as camadas médias têm se distanciado da profissão e da escola pública como a instituição educativa de seus filhos (RÊSES, 2008; FACCI, 2004; OLIVEIRA, 2004 e HYPOLLITO, 1997). Segundo Rêses (2008), a tese da proletarização do magistério, tem ressurgido com bastante força nos últimos anos.

Retoma-se hoje a discussão em torno da proletarização dos profissionais do magistério. Esta tese, já bastante discutida nas pesquisas educacionais e até parecendo esgotada, foi retomada pelo agravamento da sensação de mal-estar entre os professores e pela intensificação de protestos dos trabalhadores em educação. Deste modo, a tese da existência de um processo de proletarização sustenta-se em dois argumentos: 1) perda do controle do trabalho docente pelos professores; 2) massificação e desqualificação do trabalho docente (RÊSES, 2008, p. 21).

Tabela 14: Carga horária semanal de trabalho dos alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Horas semanais	Frequência	%
Menos de 10 horas	7	4,5
De 10 a 20 horas	10	6,5
De 20 a 30 horas	44	28,6
40 horas ou mais	93	60,4
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

O perfil do aluno do curso de Pedagogia da UEG confirma o perfil social do alunado dos cursos de formação de professores no país. São jovens trabalhadores, egressos há pouco tempo do Ensino Médio público, provenientes das camadas sociais trabalhadoras, que realizam o curso de graduação concomitante ao exercício de alguma ocupação profissional, na maioria dos casos, fora da área educacional (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; GUIMARÃES, 2006).

No entanto, acredito que os estudos sobre o perfil social dos alunos dos cursos de licenciatura carecem de uma análise que considere, também, a classe social de origem destes estudantes como categoria de análise (POULANTZAS, 1975; SINGER, 1981; MASCARENHAS, 2002; ANTUNES, 2005, BORGES e CARNIELLI, 2005; SALLUM JR, 2005). As análises sobre as transformações das classes sociais de Poulantzas (1975) e o esquema de classes sociais e frações de classe propostos por Singer (1981), parecem bastante atuais para a compreensão desta questão.

Poulantzas (1975) reconhece o surgimento de uma nova classe social, a qual denominou nova pequena burguesia. No entanto, segundo o autor, ainda que tenha se dado um processo de complexificação do trabalho e da produção devido, principalmente, ao avanço da tecnologia, a sociedade ainda se compõe de duas classes fundamentais: burguesia e proletariado, que devem ser compreendidos a partir da divisão básica entre proprietários e não proprietários dos meios de produção delineados pela teoria marxista. Singer (1981), considerando quatro diferentes dimensões, a posição que o indivíduo ocupa em um sistema de produção historicamente determinado; seu papel na organização social do trabalho; a relação deste indivíduo com os meios de produção e a forma como este se apropria de parte da riqueza social, apresenta seis estratos que compõem as classes sociais no Brasil.

O primeiro estrato, a burguesia, é composta por proprietários de meios de produção que empregam dez ou mais pessoas; o segundo, a nova pequena burguesia, que se compõe de assalariados do setor público ou privado que exercem funções de direção e assalariados e profissionais autônomos cujo trabalho requer formação profissional universitária. O terceiro estrato é a pequena burguesia tradicional, que, sem possuir formação universitária, possui capacidade de reproduzir-se de maneira independente por disporem de meios de produção próprios e empregarem mão-de-obra; o quarto, o proletariado não típico, formado por trabalhadores cujas atividades têm relação apenas indireta com a produção, como bancários, trabalhadores de escritórios, professores e funcionários públicos. O quinto estrato é o proletariado típico, trabalhadores que desempenham atividades diretamente vinculadas à produção, comércio e transporte de mercadorias; e finalmente, o sexto, o subproletariado, que desempenha atividades geralmente não assalariadas e instáveis, cujo rendimento é inferior ao custo da reprodução da força de trabalho, como ambulantes e empregados domésticos.

Nas três últimas décadas, segundo Antunes (2005), muitas críticas têm sido feitas à idéia de classe social e diversas teses têm apontado que se assiste ao “fim do trabalho”⁴¹. De acordo com tais teses, as formas contemporâneas da produção e do trabalho na economia globalizada seriam tão complexas que não poderiam mais ser explicadas a partir da teoria marxista da dinâmica da luta de classes. Além disso afirmam enfaticamente que dada à complexidade do trabalho e o surgimento de inúmeras ocupações e carreiras, não se poderia mais identificar o trabalhador com o proletariado, que seria um sujeito coletivo de um momento histórico já ultrapassado.

No entanto, para Mascarenhas (2002), a centralidade do trabalho, e conseqüentemente, das classes sociais e da classe trabalhadora para a compreensão dos fenômenos sociais da atualidade é inegável, pois não se pode falar em “fim do trabalho” ou “adeus ao proletariado” num momento em que os trabalhadores são expropriados e explorados no grau máximo de suas capacidades laborativas.

⁴¹Ver: GORZ, Andre. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982; _____. *Crítica da divisão do trabalho*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001; _____. *Metamorfoses do trabalho*. Crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2003. OFFE, Claus. Trabalho como categoria fundamental? In: *Trabalho & Sociedade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989; RIFIKIN, Jeremy. *O fim dos empregos*. São Paulo: Makron Books, 1995.

Assim como o conceito de classe trabalhadora não pode ser quase que sinônimo de operariado, pois é preciso lidar com os dinamismos da realidade social, também o conceito de proletariado deve seguir a mesma trajetória. Nas sociedades capitalistas de tempos atrás, o proletariado poderia ser definido em termos da separação dos meios de produção, do trabalho manual, principalmente da indústria, do emprego produtivo, da pobreza e da degradação (...) na atualidade a coincidência destes elementos já não se dá da mesma forma. Dois fatores precisam ser levados em conta. O primeiro é o aumento dos trabalhadores do setor de serviços contando com uma degradação salarial e de condições de vida. O outro fator é a expansão do desemprego. O proletariado hoje, como ontem, compõe-se de um amplo contingente de trabalhadores vivendo em condições de pobreza e degradação, mas abarca muito além dos trabalhadores manuais das indústrias; engloba boa parte de trabalhadores do setor de serviços, trabalhadores de escritório, trabalhadores rurais e um grande número de trabalhadores desempregados (MASCARENHAS, 2002, p. 45-46).

Nesse sentido, conforme Borges e Carnielli (2005) e Sallum Jr. (2005), numa análise materialista histórico-dialética é de suma importância considerar, como categoria de análise, a condição de classe dos sujeitos que compõem o universo social do fenômeno investigado. Tomando como princípio os estratos sociais delineados por Singer (1981), pode-se afirmar que os alunos do curso de Pedagogia da UEG em sua maioria se situam nos estratos do proletariado típico e do subproletariado, o que se revela fundamental para a compreensão da avaliação e análise que estes fazem da identidade profissional do pedagogo e da formação do pedagogo na UEG, outra categoria de análise deste trabalho, como poderá ser observado a seguir.

2. Concepções de Pedagogia e de formação do pedagogo na UEG: o que revelam os alunos?

A análise sobre a formação e o trabalho docente na atualidade apresenta muitas contradições, como se percebe pelo exposto até aqui. O relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais”⁴² divulgado em julho de 2007 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) causou grande comoção social ao alertar para o que o jornal O Estado de São Paulo denominou de “apagão do Ensino Médio”⁴³ caso não fossem tomadas medidas urgentes e estruturais em relação à formação de professores. O “apagão educacional” previsto pela reportagem se baseava

⁴² Disponível em www.senado.gov.br/web/comissoes/CNE.

⁴³ CAFARDO, Renata. Falta quem queira ser professor. *O Estado de São Paulo*, p. C3, 15/10/2007.

numa estimativa divulgada pelo Inep, segundo o jornal, de que faltariam cerca de 240 mil docentes no Brasil, principalmente nas áreas de Ciências Exatas e Naturais (Matemática, Física, Química e Biologia).

Mais de 70% dos formados em Licenciatura no País não trabalham como professores nas escolas brasileiras. Estudo inédito feito pelo Ministério da Educação (MEC) mostra que, com exceção das áreas de Física e Química, existem mais licenciados do que a demanda para dar aulas em todas as salas de 5ª a 8ª série e do Ensino Médio. Cerca de 1,2 milhão se graduaram como potenciais professores nos últimos 25 anos e o crescimento nesse contingente desde 2001 foi de 66%. Mas eles não querem ir para as salas de aula (CAFARDO, 2007, p. C3).

Outra reportagem, veiculada pelo jornal Folha de São Paulo no dia 01 de novembro de 2008⁴⁴, alertava para a queda da procura pelos cursos de licenciatura no maior vestibular do país, com destaque para os cursos de Letras e Pedagogia, no processo seletivo promovido no estado de São Paulo pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest)⁴⁵, num momento em que o MEC sinalizava com alarmantes números: um déficit de 246 mil professores e 300 mil docentes dando aulas em áreas para as quais não tinham formação.

A reportagem observa que a redução na inscrição para o vestibular da Fuvest de 2007 para 2008, no curso de Pedagogia, foi de 58,3% (1.930 inscritos a menos); para o curso de Letras a redução foi de 43,3% (3.393 inscritos a menos). Também ocorreu queda nos cursos que formam professores para disciplinas específicas, como Matemática e Física (queda 50,4% no número de inscritos); História (46,4%); e Química (43,9%). Como comparação, a reportagem indica que no mesmo período, cresceu a procura pelos cursos de Engenharia Civil (72,7% de aumento no número de inscritos) e Fonoaudiologia (101,6% de aumento no número de inscritos).

São inúmeros os determinantes da situação apresentada acima que devem ser considerados e que acabam por provocar uma enorme tensão entre formação e trabalho no campo educacional. Baixos salários; questionamentos quanto à qualidade dos cursos

⁴⁴BEDINELLI, Talita; TAKAHASHI, Fábio; PINHO, Márcio. Procura por carreira que forma professor cai até 58% na Fuvest. *Folha de São Paulo*, p. C1, 01/11/2008.

⁴⁵A Fuvest é uma instituição autônoma responsável pela realização dos exames vestibulares de escolas de nível superior do estado de São Paulo. O vestibular da Fuvest seleciona alunos para a USP (Universidade de São Paulo), APMBB (Academia de Polícia Militar do Barro Branco) e FCMSC-SP (Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo). Realizado em duas fases, é o maior vestibular do Brasil, com aproximadamente 140.000 candidatos.

de formação, concentrados em instituições privadas e no ensino a distância; grande aumento da oferta de vagas nos cursos de Licenciatura em decorrência das duas características anteriores; condições de trabalho precárias nas escolas, tanto em relação à infra-estrutura (prédio, materiais e equipamentos pedagógicos, etc.) quanto no que diz respeito às relações sociais e subjetivas (aumento da violência, baixa expectativa dos jovens em relação à escolarização, entre outras). Estes são apenas alguns dos muitos determinantes que compõem o quadro da formação e da docência em nosso país.

Como observa Freitas (2007), não é possível pensar a formação inicial de professores de maneira dissociada de políticas de valorização do docente. A autora afirma que tais políticas passam, também, pela questão salarial, mas não podem se restringir a esta dimensão. É preciso incluir nas políticas públicas para a educação a definição de um plano de carreira e a melhoria das condições de trabalho dos professores nas escolas.

A tabela 15 confirma as relações entre a busca pelos cursos de formação de professores, a exploração do trabalho e a proletarianização do professorado anteriormente discutidas, quando apresenta a “busca por melhor qualificação e salário” como a maior motivação para a escolha do curso, seguida da “exigência legal da formação em nível superior para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “pretensão de realizar concurso público.”

No entanto, a motivação “sentimento vocacional para o trabalho na área educacional” que aparece em segundo lugar, é reveladora da contradição entre as representações sobre o papel social do professor e a necessidade deste de garantir as condições materiais de vida através do trabalho assalariado, como qualquer outro trabalhador. É interessante também a motivação “necessidade pessoal de continuar os estudos/realizar um curso superior”, que revela a identificação do curso superior com a realização de algo difícil, uma conquista na trajetória de vida, provavelmente marcada pela necessidade de se dedicar ao trabalho em detrimento da formação intelectual.

A tabela 15 ajuda na compreensão da complexidade da docência, pois as respostas nela expressas podem ser compreendidas quando se toma o trabalho docente como categoria de análise. Para Saviani (1997) o trabalho educativo é ao mesmo tempo produção e reprodução do indivíduo e produção e reprodução do gênero humano. Ao educar um indivíduo, um conjunto de indivíduos, uma sociedade inteira, o trabalho docente perpetua essa sociedade.

Tabela 15: Motivações que levaram à escolha do curso, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Frequência	%
Busca de melhor qualificação/salário.	34	22,1
Sentimento vocacional para o trabalho na área educacional.	26	16,9
Exigência legal da formação em nível superior para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	23	14,9
Pretensão de realizar concurso público.	21	13,6
Necessidade pessoal de continuar os estudos/realizar um curso superior.	18	11,7
Identificação com a área profissional do curso.	17	11,0
Não conseguiu ingressar em outro curso.	12	7,8
Pretensão de trabalhar com catequese.	1	0,6
Exigência da instituição educacional na qual trabalha.	1	0,6
Necessidade pessoal de adquirir conhecimento para educar os filhos.	1	0,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Para o educador, as aulas que prepara e os alunos que educa significam sua própria sobrevivência, são a garantia da satisfação de suas necessidades materiais. “O trabalho educativo é para o educador ao mesmo tempo uma atividade cotidiana, isto é, uma atividade que faz parte orgânica da reprodução dele como indivíduo e uma atividade não-cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam sua particularidade” (SAVIANI, 1997, p. 21).

A questão da vocação/identificação com a área de formação pode ser compreendida a partir de Enguita (1991 e 2004) na discussão a respeito das mudanças nos modelos de profissão/profissionalismo na contemporaneidade. O autor define cinco categorias do profissionalismo docente: competência; licença; vocação; independência e auto-regulação. A categoria vocação como parte da profissão docente permanece inalterada ao longo do tempo, entendida como uma motivação do indivíduo para um tipo de trabalho dedicado aos seus semelhantes. Essa característica, intrínseca ao apostolado, foi incorporada à docência e permanece como marca de sua identidade, embora se oponha às lutas contemporâneas pela definição de um estatuto profissional do professorado.

A tabela 16 revela as motivações da escolha pela instituição formadora. Nesse quesito, 57,1% dos alunos do curso de Pedagogia da UEG escolheram esta instituição por ser pública e gratuita, um dado que corrobora a classe trabalhadora como a classe de origem social dos alunos que buscam os cursos de formação de professores. A segunda motivação (16,9%), “falta de opção/única instituição/curso superior da região”, é um dado que permite compreender uma das particularidades da UEG e do processo de interiorização do ensino superior no Brasil.

Quais serão os desdobramentos na vida pessoal, profissional e social de um indivíduo que passa por todo um processo formativo desmotivado porque não teve opção a não ser esta formação? Num momento em que no debate sobre a profissionalização docente ganha relevância a formação do professor em nível superior como parte orgânica da identidade social desta profissão, o fato de realizar um curso de Licenciatura por falta de opção contribui negativamente para a profissionalização.

Tabela 16: Motivações que levaram à escolha da instituição, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Frequência	%
Por ser uma instituição pública e gratuita.	88	57,1
Falta de opção/única instituição/curso superior da região.	26	16,9
Pelas habilitações oferecidas no curso de Pedagogia.	19	12,3
Pelo nível de qualidade dos cursos oferecidos.	13	8,4
Não conseguiu ingressar em outra instituição.	5	3,2
Transferência de uma instituição privada para a UEG.	2	1,3
Pela proximidade da cidade onde reside.	1	0,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Conforme já discutido no capítulo I deste trabalho, a partir da publicação da LDB 9.394/1996, observa-se o fenômeno de expansão do ensino superior de forma acelerada, com o surgimento de novas instituições e um grande aumento da oferta de vagas principalmente nas instituições de ensino superior privadas. Para Borges e Carnielli (2005) esse aumento do número de vagas no ensino superior atendeu, de imediato, uma demanda reprimida ampla, composta pelos candidatos recém-egressos do Ensino Médio que não tiveram sucesso em vestibulares anteriores e por indivíduos que já haviam

concluído a formação de nível médio há vários anos e que buscavam o ensino superior pressionados pelas exigências do mercado de trabalho por melhor qualificação e mais educação formal. Passada uma década, tais demandas já estariam dando sinais de esgotamento e a procura pela instituição pública de melhor qualidade em detrimento da instituição privada tem se constituído numa nova demanda, conforme já apontado também no capítulo I.

Uma outra hipótese, em certa medida contrária à anterior, que pode explicar o grande número de alunos que revelou esta motivação é a expansão da UEG sem que fossem realizados estudos de demanda e planejamentos adequados para a criação das unidades e implantação dos cursos, gerando uma grande oferta de cursos de Licenciatura, sem atentar para as necessidades e expectativas das microrregiões.

Tabela 17: Nível de satisfação com a formação proporcionada pelo do curso, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Frequência	%
Muitíssimo satisfeito	11	7,1
Muito satisfeito	44	28,6
Relativamente satisfeito	74	48,1
Pouco satisfeito	20	13,0
Insatisfeito	4	2,6
Não informou	1	0,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Chama a atenção o fato de que 35,7% dos alunos se declaram muitíssimo satisfeitos ou muito satisfeitos com a formação proporcionada pelo curso, o que considero um índice baixo. A maioria dos alunos optou pelo nível “relativamente satisfeito” (48,1%) que seria difícil de inferir não fossem as justificativas apresentadas na tabela 18, que, com exceção de três, trazem uma análise mais negativa do que positiva do curso, confirmando o baixo índice de satisfação.

Algumas das questões semi-abertas são questões de escalas, como se pode observar nos questionários em anexo (anexos 1 e 2). Por esta razão, optei por uma variante da escala de Likert⁴⁶, solicitando aos respondentes que sempre justificassem ou

⁴⁶Segundo Richardson (1999) e Vendramini et. all. (2004), a escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Esta escala tem seu nome devido à publicação de um relatório explicando seu uso por Rensis Likert.

explicassem a escolha nestas questões. A tabela 18 a seguir apresenta as justificativas dos alunos a respeito do nível de satisfação com a escolha do curso, que revelam as contradições da profissão, pois a maioria das justificativas se situam entre formação, vocação e trabalho; teoria e prática; realização pessoal e realização profissional.

Tabela 18: Justificativas do nível de satisfação com a formação promovida pelo curso, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
Muito satisfeito/muitíssimo satisfeito: o curso proporciona boa formação profissional, o currículo é abrangente, há relação teoria e prática e interdisciplinaridade, professores competentes.	38	24,7
Muito satisfeito: o curso é bom, não é tão difícil, o campo de trabalho é amplo, gostaria de ter feito outro curso.	28	18,2
Muito satisfeito/relativamente satisfeito: sentimento vocacional, identificação com a área profissional do curso, possibilidade de trabalhar com crianças.	23	14,9
Relativamente satisfeito: o curso oferece uma visão abrangente de várias áreas/ciências/conhecimentos, o curso proporciona boa formação geral, formação teórica boa, formação prática deixa a desejar.	20	13,0
Relativamente satisfeito: o curso não proporciona boa formação profissional, há muita teoria e pouca prática, não há relação teoria e prática, falta de integração entre a unidade universitária e as escolas.	19	12,3
Relativamente satisfeito/pouco satisfeito: o curso não oferece/deveria oferecer formação para a docência na Educação Infantil.	10	6,5
Pouco satisfeito/insatisfeito: falta de preparação/compromisso/motivação/conhecimento dos professores do curso.	7	4,5
Pouco satisfeito/insatisfeito: necessidade da melhoria da infra-estrutura da instituição: laboratórios de informática, biblioteca, salas de aula mais arejadas, salas de estudo.	6	3,9
Muito satisfeito: sentimento de realização pessoal/superação de limites sociais e intelectuais.	2	1,2
Pouco satisfeito: o curso não oferece formação para a pesquisa.	1	0,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Na tabela 19 são apresentados os dados referentes à avaliação da importância do curso de Pedagogia para a formação do professor, com categorias que deveriam ser selecionadas segundo um critério de importância (da mais importante para a menos importante). Os resultados revelam uma visão centrada na formação como um processo que promove a melhoria do trabalho a ser desenvolvido pelo professor: “melhora a prática pedagógica como um todo”; “torna o professor um profissional mais qualificado”; “permite uma maior compreensão da realidade educacional”. É interessante observar que a categoria “eleva a auto-estima e o prestígio social do professor” foi considerada a categoria menos importante da formação. Acredito que se pode considerar este dado como um pequeno indício de uma visão mais crítica e realista do papel social do professor.

Tabela 19: Avaliação da importância do curso de Pedagogia para a formação do professor, em ordem de importância (1 para a alternativa mais importante, 5 para a alternativa menos importante), segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Ordem de importância						Total
	1	2	3	4	5	vazio	
Melhora a prática pedagógica como um todo.	42	34	35	14	24	5	154
Torna o professor um profissional mais qualificado.	35	51	29	26	8	5	154
Permite uma maior compreensão da realidade educacional.	44	33	34	22	16	5	154
Permite ao professor planejar aulas e atividades mais criativas.	14	18	31	43	43	5	154
Eleva a auto-estima e o prestígio social do professor.	14	13	19	44	59	5	154

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A tabela 20 aponta as expectativas dos alunos em relação à carreira após a conclusão do curso. Um dado bastante importante é o grande número de alunos que coloca o desejo de fazer um curso de pós-graduação *lato ou stricto sensu* após a graduação, o que parece indicar uma compreensão sobre a necessidade de continuidade da formação e ao mesmo tempo demonstra que a exigência por mais e melhor qualificação para o trabalho também se dá no âmbito da docência.

Segundo Silva (2008), os cursos de pós-graduação *lato sensu* visam ao aprimoramento e aprofundamento da formação profissional inicial obtida nos cursos de graduação, assumindo, portanto, as formas de aperfeiçoamento e especialização. Nesses cursos o elemento definidor é o ensino. A pesquisa aparece como mediação entre os conhecimentos aprendidos durante o curso e o campo de trabalho. Para a autora, a denominação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* de “especialização”, já denota uma relação mais direta com o ensino e não com a pesquisa. Geralmente a busca pelo curso de especialização se justifica em consequência do avanço dos conhecimentos na área, que necessitam ser apreendidos pelo profissional. Mas pode implicar, também, no desejo de trabalhar em outras áreas da educação ou no nível superior, e não na sala de aula da Educação Básica.

Tabela 20: Expectativas após a conclusão do curso, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG (duas escolhas)

Alternativas	Frequência	%
Fazer pós-graduação <i>lato sensu</i> /especialização.	82	26,6
Prestar um concurso público na área da docência.	61	19,8
Fazer pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado, doutorado).	51	16,6
Começar a trabalhar na docência da Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	39	12,7
Prestar um concurso público na área da gestão/administração escolar.	36	11,7
Começar a trabalhar na área de gestão/administração escolar.	17	5,5
Iniciar outro curso de graduação.	9	2,9
Continuar na docência da na docência da Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	7	2,3
Continuar trabalhando na área de gestão/administração escolar.	3	1,0
Aposentar-se.	1	0,3
Trabalhar no ensino superior	1	0,3
Trabalhar na área da Pedagogia Empresarial	1	0,3
Total de escolhas	308	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Outro dado importante levantado pela tabela 20 mostra que os alunos que pretendem continuar ou iniciar o trabalho na docência são em número bem maior do que aqueles que pretendem continuar ou iniciar o trabalho na gestão educacional. Mais

adiante se verá que a formação para a gestão é um ponto frágil da formação e do currículo do curso, hipótese que parece se confirmar quando os alunos apontam nas tabelas 21 e 22 que se sentem melhor preparados para o exercício da docência do que para o exercício da gestão, muito embora não se sintam totalmente preparados para o exercício da docência.

A tabela 21 a seguir apresenta a avaliação que os alunos fazem do curso em relação à formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Chama a atenção o fato de que apenas 41 alunos (26,6%) se sentem totalmente preparados para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto 105 alunos (68,2%) se sentem relativamente ou muito pouco preparados para o magistério neste nível de ensino.

Tabela 21: Avaliação do curso em relação à formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Frequência	%
Sente-se totalmente preparada/preparado	41	26,6
Em alguns aspectos/medianamente	74	48,1
Muito pouco	31	20,1
Não se sente preparada/preparado	8	5,2
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Na tabela 22 evidencia-se melhor a avaliação que os alunos fazem sobre a questão da formação para a docência nos anos iniciais. A relação entre a teoria e a prática é uma importante categoria de análise, além de ser também elemento fundamental que evidencia outra categoria, a distância entre o currículo proposto e o currículo em ação. Como se verá no capítulo IV, o currículo prescrito possui uma série de elementos e componentes curriculares que se propõem a concretizar a relação teoria e prática (eixos semestrais, dimensões disciplinares, Prática Pedagógica e Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento). No entanto, há uma forte evidência de que, para os alunos, a formação não os aproxima da prática.

Tabela 22: Justificativas da avaliação do curso em relação à formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
Sente-se relativamente preparada/preparado para a docência: a formação/teoria ainda está distante da realidade da prática/das escolas/da educação.	21	13,64
Sente-se relativamente preparada/preparado: o curso não forma/não prepara para a inclusão escolar.	19	12,34
Sente-se relativamente preparada/preparado: houve pouca prática durante o curso.	17	11,04
Sente-se relativamente preparada/preparado: a carga horária das disciplinas de fundamentos e processos de ensino é pequena/deveria ser maior.	16	10,39
Sente-se relativamente preparada/preparado: não compreende os processos de aprendizagem/a carga horária das disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem deveria ser maior.	14	9,09
Sente-se relativamente preparada/preparado: problemas no estágio, falta de acompanhamento e orientação dos professores/pouca receptividade na escola-campo/muita burocracia/não realizou estágio, mas sim substituiu a professora regente.	11	7,14
Sente-se relativamente preparada/preparado: não tem/nunca teve experiência como professora/professor.	10	6,49
Sente-se preparada/preparado: a maioria das disciplinas estabeleceu a relação da teoria com a prática.	9	5,84
Sente-se preparada/preparado: o curso proporciona uma formação abrangente.	8	5,19
Sente-se preparada/preparado: todos/quase todos os professores conseguiram estabelecer a relação entre a disciplina/a teoria e a prática.	8	5,19
Sente-se preparada/preparado: a maioria das disciplinas do currículo e das atividades de enriquecimento e aprofundamento foram voltadas para a prática/docência/prática pedagógica.	7	4,55
Não responderam	6	3,90
Não se sente preparada/preparado: desorganização do curso/falta de professores qualificados.	3	1,95
Não se sente preparada/preparado: baixa qualidade da formação/falta de estrutura da unidade.	2	1,30
Não se sente preparada/preparado: dificuldades em relação ao planejamento e execução das aulas durante o estágio.	2	1,30
Não se sente preparada/preparado: a carga horária do estágio é pequena/deveria ser maior.	1	0,65
Total	154	100,00

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Outro elemento importante é a percepção da falta de formação para o trabalho pedagógico com a inclusão escolar, que aparece em segundo lugar. A inclusão escolar, que passou a ser amplamente promovida a partir do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Escola (MEC/Secretaria de Educação Especial, 2001), é uma questão bastante em evidência no cenário educacional da atualidade, com destaque para o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade da Secretaria de Educação Especial/MEC (2004)⁴⁷.

A tabela 23 permite perceber como os alunos que já exercem a docência avaliam a formação vivenciada no curso, ao relacionarem o processo formativo com as mudanças percebidas no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Dos 39 alunos que já exercem a docência, 23 afirmam que a prática pedagógica mudou e melhorou, apontando que são os aspectos ligados ao fazer cotidiano que receberam uma influência positiva da formação. Um número significativo dos alunos que já são docentes, 19, ao final do curso afirmam que a formação pouco influenciou em sua prática pedagógica ou que esta continua a mesma, trazendo de novo para a análise a distância entre a teoria e a prática percebidas no decorrer da formação. Apenas um dos alunos que já exercem o magistério coloca que a formação lhe proporcionou uma visão mais crítica sobre a escola e o trabalho docente.

⁴⁷Ver: FERRARI, Marian A. L.; FRELLER, Cintia C. *Educação inclusiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008; MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar*. O que é? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006; _____. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008; MITLER, Peter. *Educação inclusiva*. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Tabela 23: Relação entre a formação e mudanças ocorridas na prática pedagógica, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG que já exercem a docência

Você está concluindo o curso de Pedagogia, portanto, pode perceber que sua prática pedagógica...	Frequência	%
Mudou e melhorou, pois compreende melhor os processos de ensino e aprendizagem.	13	33,33
Mudou e melhorou, pois consegue planejar boas aulas e realizar atividades diferentes.	10	25,64
Mudou alguma coisa, pois tornou-se uma prática mais planejada e criativa.	6	15,38
Mudou pouca coisa, pois não é fácil realizar em sala de aula o que se aprende no curso.	5	12,82
Continua a mesma prática, pois é impossível realizar em sala de aula o que se aprende no curso.	4	10,26
Tornou-se mais difícil, pois seu olhar sobre seu trabalho como professora/professor e sobre a escola é mais crítico.	1	2,56
Total	39	100

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Quanto à avaliação da formação para a gestão educacional expressa na tabela 28 a seguir, ainda que nas DCNP/2006 tenha se afirmado que este curso forma também o gestor educacional, apontando para uma perspectiva de total integração entre a docência e a gestão na formação do pedagogo, a questão da formação do especialista em educação no curso de Pedagogia (administração, coordenação, supervisão e orientação educacional) ainda é um nó no currículo do curso, o que ajuda na compreensão da identidade profissional do pedagogo como categoria.

Como já evidenciado no capítulo II, entre os estudiosos e pesquisadores do curso de Pedagogia há uma divergência importante quanto a esta questão⁴⁸. Em que pesem as importantes conquistas em relação à docência no curso de Pedagogia, as DCNP/2006 não parecem ter resolvido definitivamente a questão da formação do gestor educacional no curso de graduação de Pedagogia. A tabela 24 retoma a análise feita pelos alunos na

⁴⁸Ver: LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, Dez. 1999; LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, Out. 2006; FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, vol. 37, p. 63-97, Abr. 2007.

tabela 18, quando apontam vários problemas em relação ao preparo para a profissão, nas justificativas que dão para o nível de satisfação com a formação promovida pelo curso. Mais uma vez a análise dos alunos evidencia uma grande distância entre o currículo proposto e o currículo em ação.

Tabela 24: Avaliação do curso em relação à formação para a gestão educacional, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Frequência	%
Sente-se preparada/preparado para exercer a coordenação pedagógica.	48	31,2
Sente-se relativamente preparada/preparado para a direção e/ou vice-direção escolar.	37	24,0
Não se sente preparada/preparado para exercer nenhuma atividade/função na gestão/administração escolar.	25	16,2
Sente-se relativamente preparada/preparado para a coordenação pedagógica.	19	12,3
Não se sente preparada/preparado para a direção e/ou vice-direção escolar.	12	7,8
Sente-se preparada/preparado para a direção e/ou vice-direção escolar.	10	6,5
O curso não oferece experiência para trabalhar na gestão educacional.	1	0,6
Sente necessidade de fazer pós-graduação em gestão educacional para ocupar algum cargo/função.	1	0,6
Não se identifica com a profissão de gestor.	1	0,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

O currículo em análise neste trabalho forma o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o gestor educacional, tendo sido construído em 2004, mais de um ano antes da homologação das DCNP/2006. No entanto, o grupo de trabalho responsável pela elaboração da proposta curricular acompanhava a discussão nacional sobre a questão posicionando-se alinhado às propostas da ANFOPE e utilizando-se dos documentos desta entidade na construção do currículo unificado.

Observa-se no entanto, pelos dados apresentados na tabela 24 que na perspectiva dos alunos a formação do gestor educacional ficou subsumida e aquém da formação do professor dos anos iniciais. Saviani (2008) identifica esse mesmo espírito nas DCNP/2006, ao considerar que estas tentam conciliar numa unidade intrínseca e

orgânica a formação do professor e do gestor. No entanto, segundo o autor, de certa forma as DCNP/2006 privilegiam a figura e a formação do docente.

É forçoso reconhecer que as DCNP aprovadas se encontram atravessadas por uma ambigüidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de Pedagogia formados segundo as novas diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambigüidade torna-se explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida (SAVIANI, 2008, p. 65).

Ferreira (2006), numa posição contrária a de Saviani (2008), identifica nas DCNP/2006 a gestão da educação como *gérmen* da formação. Analisando o artigo 2º das diretrizes, a autora considera que neste está contemplado o exposto no Parecer CNE/CP nº 5/2005: “A formação oferecida (no curso de Pedagogia) deverá abranger integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação dos sistemas e das instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas”. Nesse sentido abre-se a possibilidade, de forma explícita, para uma formação e atuação profissional bastante ampla e abrangente, tendo a gestão democrática como concepção de gestão educacional e a sólida formação do gestor da educação como fulcro do processo formativo. Para a autora, as DCNP/2006 contém o espírito e o conteúdo político e pedagógico firmados na gestão democrática não só do ensino, mas da educação como um todo, ampliando, e não reduzindo, o papel do pedagogo como especialista gestor da educação.

Exaradas as DCNP/2006, muito se tem a fazer para concretizá-las (...). As exigências da realidade hodierna impõem ao pedagogo, hoje, a capacidade de tomar decisões de forma ágil e competente no que concerne ao ensino e à gestão. A formação do pedagogo tem, hoje, diretrizes que possibilitam a organização, a estrutura e o funcionamento de um curso comprometido com os princípios constitucionais da LDB 9.394/1996, sem a fragmentação de habilitações que dispersam os conteúdos da formação. A Resolução reitera os princípios da gestão democrática da educação como elemento fundante da formação do profissional da educação, assegurando a não-fragmentação por meio da compreensão democrática da totalidade (FERREIRA, 2006, p. 1.354).

A tabela 25 a seguir traz as concepções sobre a identidade profissional do pedagogo, importante categoria de análise deste trabalho. Não se pode analisar as concepções expressas pelos alunos sem que se considere a questão da identidade profissional e da profissionalização do professor, que tem sido uma temática importante nas pesquisas sobre formação docente há mais de uma década (NÓVOA 1995 e 1997; LÜDKE e BOING, 2004; PAPI, 2005; GUIMARÃES, 2004; ROMANOWSKI, 2007; RÊSES, 2008; CANDAU, 2008; PENIN, MARTINEZ e ARANTES, 2009).

Os autores citados são unânimes em afirmar a dificuldade de se estabelecer o trabalho docente como uma profissão, quando se tem por modelo as profissões liberais clássicas. Para Lüdke e Boing (2004) a identidade profissional dos professores é historicamente frágil, complexa e incerta, devido ao fato de que esta função não tem sua especificidade muito bem compreendida pela sociedade que mormente, principalmente quando se trata dos níveis iniciais da escolarização, acredita que qualquer pessoa pode exercer esta ocupação.

De acordo com Rêses (2008), o conceito de identidade profissional é um *constructo* social multifacetado e ambíguo, que se constitui a partir de uma relação dialética entre a memória e a história de um microgrupo social que compõe determinada profissão, em que os sujeitos participantes deste microgrupo irão construir e compartilhar um conjunto de saberes considerados como próprios desta profissão. Nesse sentido, os saberes compartilhados que compõem uma determinada profissão são a gênese da identidade desta, o que o autor denomina de profissionalidade.

De acordo com Guimarães (2004, p. 35), “(...) pode-se afirmar que a profissionalidade docente ainda se caracteriza generalizadamente pela transmissão de saberes disciplinares”. O autor salienta que, ainda que esta não seja a única característica/função do professor, é a que sintetiza como a identidade profissional docente é percebida “para si” que seria a percepção dos professores, e “para os outros”, que diz respeito às representações da sociedade em geral sobre a identidade profissional dos professores. Para Sacristán (In: NÓVOA, 1995), “Profissionalidade docente é a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 29).

Tabela 25: Concepções da identidade profissional do pedagogo, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
O pedagogo é um profissional que compreende/conhece a escola/a educação/o ensino de forma ampla/abrangente/total, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino/da educação nas escolas e no país.	19	12,34
Profissional polivalente, que conhece as várias disciplinas/funções/necessidades da escola/dos alunos/da educação, é capaz de planejar o ensino e resolver os problemas da escola/da educação.	17	11,04
Compreende/conhece os fundamentos/as teorias do ensino e da aprendizagem para formar/ensinar as pessoas/as crianças.	16	10,39
Compreende/respeita as diferenças entre as crianças/pessoas com o objetivo de educar/ensinar com competência.	14	9,09
Pessoa que possui conhecimentos para lidar/cuidar/ensinar crianças.	14	9,09
Sujeito que acredita que a educação pode mudar as pessoas/a vida das pessoas/a sociedade.	13	8,44
Não responderam	12	7,79
Profissional que se capacita para proporcionar uma boa educação/formação, formando/educando de forma integral pessoas/crianças críticas.	9	5,84
Além de profissional capacitado, pessoa que precisa ter amor/respeito/carinho/dedicação às crianças.	9	5,84
Sujeito com coragem para assumir uma profissão muito difícil/desvalorizada pela sociedade/com baixos salários.	8	5,19
Profissional/pessoa que educa as pessoas/as crianças para a vida.	8	5,19
Profissional que precisa saber lidar com a exclusão social, com pessoas/crianças pobres/marginalizadas/maltradas.	7	4,55
Profissional de muitas dimensões/é ao mesmo tempo professor/pai e mãe/psicólogo/assistente social.	4	2,60
Sujeito que tem como profissão a educação da humanidade/das crianças em busca de um futuro/uma vida melhor.	4	2,60
Total	154	100,00

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Duas considerações se destacam nas respostas dos alunos: a compreensão e/ou o conhecimento que o pedagogo precisa construir sobre a totalidade da educação e dos processos educativos, e o pedagogo como um sujeito diretamente relacionado de forma afetiva e profissional à educação e ao cuidado de crianças, sendo necessário ressaltar que esta referência à importância da educação e/ou cuidado com a criança aparece em oito das 13 categorias levantadas. São duas categorias que se complementam e sintetizam as transformações sócio-culturais, políticas e científicas pelas quais vem passando o curso de Pedagogia no Brasil, revelando que a construção da identidade profissional/profissionalidade docente tem se aproximado da idéia de estatuto profissional que norteia as demais profissões.

No caso do curso de Pedagogia, a construção da profissionalidade tem se dado na compreensão da complexidade do trabalho do pedagogo e das relações entre as ações pedagógicas e a totalidade educacativa; além de exigir o domínio daquelas especificidades apontadas por Kuenzer (1999)⁴⁹, delineadas no primeiro capítulo deste trabalho, que exigem conhecimentos sobre a gestão da educação e a capacidade de articular tais saberes à compreensão da realidade da educação brasileira. Além disso, pode-se afirmar que vivemos num momento histórico em que a sociedade, de maneira geral, começa a compreender a necessidade de uma concepção mais elaborada da infância e de sua educação.

Outro aspecto importante é que a referência às atividades específicas da gestão aparece em apenas uma das categorias: “Profissional polivalente, que conhece as várias funções/necessidades da escola/dos alunos/da educação, é capaz de planejar o ensino e resolver os problemas da escola/da educação”. No entanto, esta categoria está presente em apenas 17 do total de 154 respostas. Pode-se a partir daí afirmar que a identidade profissional do pedagogo que possuem os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG se pauta na idéia de que é uma profissão que exige polivalência e abrangência de saberes devido à sua complexidade e à possibilidade de atuação do pedagogo nas

⁴⁹De acordo com Kuenzer (1999) há uma especificidade na função docente que é constituída por uma multiplicidade de saberes e competências. Tal especificidade pode ser traduzida pela capacidade de compreensão histórica dos processos pedagógicos e do estabelecimento de relações entre a produção teórica e a organização e sistematização de práticas pedagógicas. A função social do professor, segundo a autora, se define pela qualidade de sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados: na seleção e organização de conteúdos e atividades, na transformação do conhecimento em saber escolar, na participação direta e/ou indireta na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino, na produção de conhecimentos científicos.

diversas esferas da educação, possuindo também como peculiaridade o objetivo de promover a educação e o cuidado de crianças, o que diferencia o trabalho docente do pedagogo dos professores dos demais níveis de escolarização.

3. Formação e atuação profissional dos professores do curso de Pedagogia da UEG

Como já apontado no início deste capítulo, participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, 67 professores de um total de 247. O questionário proposto para os professores possui 25 questões, sendo 13 questões fechadas, seis questões semi-abertas e seis questões abertas, e está dividido em três segmentos: formação, atuação profissional e avaliação do currículo unificado.

O objetivo neste momento do trabalho é analisar os dados obtidos por meio das respostas ao primeiro e segundo segmentos do questionário. No primeiro são formuladas questões sobre a formação: licenciatura ou bacharelado, pós-graduação *lato* e *strictu sensu* e cursos realizados. No segundo pergunta-se sobre a atuação profissional: tempo de magistério no ensino superior e na UEG, instituições e cursos nos quais trabalha além do curso de Pedagogia e da UEG, se trabalha na Educação Básica, em qual função, se ocupa cargo de gestão na UEG e qual cargo, se desenvolve pesquisa e quantas horas trabalha por semana.

Esta análise, ainda que breve, da formação e atuação do professor do curso de Pedagogia regular da UEG ajuda a compreender melhor o currículo em ação e fornece elementos para analisar as relações entre o currículo e as condições de trabalho destes professores na instituição, pois entendo que a prática pedagógica do professor formador é elemento fundamental para que o currículo prescrito se torne currículo em ação.

A docência universitária tem se constituído num novo, porém expressivo, campo de pesquisa no Brasil. São muitas as questões que vem sido discutidas a esse respeito, mas têm se destacado aquelas referentes à formação didático-pedagógica e à profissionalização do professor universitário (CUNHA e BROILO, 2008; CUNHA, 2007; VEIGA, 2005; ZABALZA, 2004; MASETTO, 2003; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; CASTANHO e VEIGA, 2002).

Zabalza (2004) atribui quatro atividades primordiais aos professores universitários: o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração em diversos setores da instituição de ensino superior. A estas atividades, Veiga (2005) acrescenta a orientação acadêmica de monografias, dissertações e teses e a participação em bancas de defesa e concursos. Além dessas atividades, já consideradas tradicionais no magistério do ensino

superior, a autora acrescenta novas exigências que têm se agregado ao trabalho do professor universitário e tornado mais complexa a atividade docente neste nível de ensino, como a publicação em livros e periódicos e a apresentação de trabalhos em eventos e congressos.

Na tabela 26 são apresentados os dados referentes à modalidade do curso de graduação realizado pelos professores do curso de Pedagogia regular da UEG, onde se vê que a maioria (93,3%) cursou Licenciatura na graduação.

Tabela 26: Modalidade da graduação dos professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Graduação	Frequência	%
Licenciatura	54	81,0
Bacharelado	13	19,0
Total	67	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Como se pode observar nas tabelas 27 e 28, a maioria dos professores que exerce a docência no curso de Pedagogia regular da UEG possui graduação em Pedagogia ou em outras licenciaturas. Nesses cursos os docentes passaram por uma formação didático-pedagógica que os capacita para a docência na Educação Básica, isto é, para o trabalho pedagógico com crianças e adolescentes. Tal formação não é adequada e nem suficiente para o trabalho pedagógico com adultos graduandos, daí a necessidade de formação pedagógica deste professor na pós-graduação.

Tabela 27: Licenciatura realizada pelos professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Curso	Frequência	%
Pedagogia	31	57,4
Ciências Sociais	5	9,3
Filosofia	4	7,4
Letras	4	7,4
História	3	5,6
Matemática	2	3,7
Psicologia	2	3,7
Biologia	1	1,9
Geografia	1	1,9
Educação Física	1	1,9
Total	54	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Tabela 28: Bacharelado realizado pelos professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Cursos	Frequência
Psicologia	8
Ciências Sociais	3
Ciência da Computação	1
Biologia	1
Total	13

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

As tabelas 29 e 30 apresentam a titulação dos professores do curso de Pedagogia da UEG. Não é possível discutir a questão da formação em nível de pós-graduação dos professores do curso sem atentar para as difíceis condições de trabalho dos docentes, retomando a discussão já realizada no capítulo I e ampliando a análise da categoria trabalho docente. Há que se considerar também o grande número de professores temporários, número muito maior do que o de professores efetivos, dos 247 professores do curso, apenas 37 (15%) são efetivos e 210 professores (85%) são temporários. Na tabela 30 um dado chama especialmente a atenção, dos 210 professores temporários do curso 11 (4,1%) são apenas graduados.

Tabela 29: Titulação dos professores efetivos do curso de Pedagogia regular da UEG

Titulação	Frequência	%
Especialista	12	32,0
Mestre	19	51,0
Doutor	6	17%
Total	37	100,0

Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Graduação, 2009.

Tabela 30: Titulação dos professores temporários do curso de Pedagogia regular da UEG

Titulação	Frequência	%
Graduado	11	5,24
Especialista	165	78,57
Mestre	32	15,24
Doutor	2	0,95
Total	210	100,00

Fonte: UEG, Pró-Reitoria de Graduação, 2009.

As tabelas 29 e 30 exigem uma análise cuidadosa a respeito da formação do professor universitário no Brasil, que nos últimos anos tem se constituído num novo e

importante objeto de estudos e pesquisas, como já comentado no início deste item. Uma das condições para o exercício da docência universitária é a formação em nível de pós-graduação. Em relação à titularidade necessária e à preparação do professor para o exercício do magistério no ensino superior, a LDB 9.394/1996, assim estabelece, em seus artigos 52 e 66:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

O artigo 52 da LDB 9.394/1996, ao exigir que a universidade tenha um terço de seu corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado não deixa claro se é a própria instituição a responsável por estabelecer condições para esta formação, mas subentende-se que esta seja uma função da própria universidade, através da concessão de licença (tempo e remuneração) para os professores. Além disso, a lei também é omissa em relação à formação didático-pedagógica para o exercício do magistério superior, uma questão que vem sendo debatida no campo acadêmico, como já mencionado, mas que não está regulamentada e muito menos tem se efetivado nos cursos pós-graduação.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), a questão da qualificação didático-pedagógica do professor universitário tem sido historicamente ignorada na política educacional brasileira, bastando ao candidato à carreira universitária, na maioria dos cursos, o conhecimento especializado de sua área/disciplina e experiência na prática da profissão. Para as autoras a legislação educacional atual revela cuidado e preocupação com a imprescindível formação didático-pedagógica nos cursos de formação de professores para a Educação Básica, preocupação e cuidado que não aparecem quando se trata da questão da formação do professor universitário. Deste professor se espera

apenas o pleno domínio da área científica e de saber da disciplina que irá ministrar e que esteja atualizado em relação às tecnologias e práticas de sua profissão.

Para Zabalza (2004) é preciso reconhecer a docência universitária como profissão e não apenas como uma atividade ocupacional, como esta tem sido comumente percebida. O professor universitário não apenas transmite saberes especializados, mas é responsável pela formação profissional, técnica e ética dos graduandos, portanto, deve reconhecer-se como educador. Segundo Masetto (2003), só muito recentemente os professores universitários começam a compreender que o magistério no ensino superior, assim como qualquer outra profissão, exige conhecimentos e habilidades específicas, e que no caso, esses conhecimentos e habilidades são adquiridos no campo da Pedagogia. A questão é que esta formação não possui local e nem estrutura curricular estabelecida, cabendo às instituições e aos docentes buscarem esses conhecimentos que não estão, necessariamente, nos cursos de pós-graduação.

Como já discutido no item anterior deste capítulo, quando foram analisadas as tabelas 13 e 14 referentes às ocupações e carga horária de trabalho dos alunos do curso de Pedagogia, também se observa o fenômeno da proletarização do trabalho docente do professor universitário. As tabelas 31 e 32 apresentam os anos de trabalho dos professores do curso de Pedagogia regular da UEG, tanto no ensino superior em geral quanto especificamente na instituição.

Tabela 31: Anos de trabalho no ensino superior dos professores do curso regular de Pedagogia da UEG

Anos	Frequência	%
00 -----10	32	47,8
10 -----20	24	35,8
20 -----30	9	13,4
30 -----40	2	3,0
Total	67	100,0

Média: 8,7 anos de trabalho no ensino superior

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Tabela 32: Anos de trabalho na UEG, dos professores do curso regular de Pedagogia

Anos	Frequência	%
01 -----05	17	25,4
05 -----10	29	43,3
10 -----15	15	22,4
15 -----20	5	7,5
20 -----25	1	1,5
Total	67	100,0
Média: 6,6 anos de trabalho na UEG		

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Como se pode observar nas duas tabelas anteriores, os professores do curso de Pedagogia da UEG têm, em média, poucos anos de docência universitária, o que significa que são professores que ainda estão construindo suas experiências e saberes como docentes deste nível de ensino, possivelmente sem terem ainda formação adequada. No caso do curso de Pedagogia, dos 247 professores, 188 (76%) não possuem ainda a formação *stricto sensu*, 51 (11%) possuem mestrado e apenas 8 (2,3%) possuem doutorado. Por ser uma jovem universidade e por contar com poucos professores efetivos que possuam formação *stricto sensu*, muito ainda há para se construir na UEG em relação à admissão e à formação dos professores que atuam na instituição, que necessita urgentemente planejar e executar políticas amplas de admissão via concurso público e melhorar as oportunidades e condições de formação de seus professores.

No entanto, a titulação de mestrado ou doutorado não significa formação pedagógica adequada para o trabalho docente no ensino superior, como já observado. O documento “Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção”, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) em 2004 (PNG, 2004)⁵⁰ é elucidativo sobre esta questão, ao estabelecer que a competência científico-pedagógica se inicia nos programas de pós-graduação, mas deverá ser aprimorada em processos e programas de formação continuada desenvolvidos pelas universidades. Para Pimenta (2005), a LDB 9.394/1996, em seu artigo 66, é bastante tímida a respeito. No enunciado do artigo fica claro que o docente universitário será preparado, e não formado, prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado, mas não há referências sobre o papel da universidade na formação continuada dos professores.

⁵⁰ Disponível em www.forgrad.org.br/arquivo.

Vale salientar que os Programas de Pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores. A Resolução n. 3/1999 do CNE exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário (VEIGA, 2005, p. 3-4).

O documento explicita ainda que “(...) o exercício do magistério da Educação Superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros” (PNG, 2004, p. 242). A titulação é uma condição e uma necessidade para o desempenho adequado da docência universitária, mas além de ser portador de um título que evidencia os conhecimentos científicos que possui, o professor universitário deve também dominar o campo dos conhecimentos didático-pedagógicos.

No ensino superior a perspectiva de ensino dominante é a transmissão-assimilação mecânica do conhecimento fragmentado, pois a concepção de profissionalização que perpassa os cursos de graduação é a do especialista que transmite os segredos e práticas do ofício para um aprendiz. A profissionalização necessita ser compreendida como formação profissional, que envolve não só os conhecimentos do ofício, mas a articulação de saberes e técnicas numa ética social responsável (ZABALZA, 2004).

Uma mudança de modelos de processos formativos no ensino superior só se dará através da formação pedagógica do professor universitário, cujos conteúdos deverão colocar esse professor diante de conhecimentos que o desafiem a compreender a totalidade social e educativa. Cunha e Broilo (2008) afirmam que os saberes pedagógicos ampliam, inclusive, os conhecimentos específicos que os professores universitários possuem, pois ao possibilitarem práticas pedagógicas para além das aulas expositivas, geram novas perspectivas destes conhecimentos.

Como se pode observar na tabela 33 a seguir é alta a carga horária de trabalho semanal dos professores do curso de Pedagogia da UEG. Ainda são poucos os estudos que envolvem especificamente o excesso de atividades docentes e o sofrimento/adoecimento profissional do professor do ensino superior, mas os dados desta pesquisa apontam para a urgência de sua realização. Dentre estes trabalhos, destacamos o trabalho de Pereira e Garcia (2003) e Sousa (2006), que investigaram a

questão do *burnout*⁵¹ entre professores universitários e ajudam a pensar sobre as condições de trabalho dos professores do curso de Pedagogia da UEG. As tabelas a seguir revelam dados sobre a atuação profissional destes professores.

O primeiro dado que chama a atenção é que 79,1% dos professores que responderam ao questionário afirmam que trabalham entre 31 e 40 horas ou mais por semana. Para Sousa (2006), uma das principais causas do *stress* profissional entre os professores universitários está na carga horária de trabalho excessiva e de difícil controle, pois o tempo em que o professor permanece em atividade é bastante flexível e fragmentado (aulas, reuniões, orientações, etc.) e boa parte é realizado em dias, horários e locais também flexíveis (correção de trabalhos e provas, elaboração de artigos e relatórios, participação em eventos científicos, bancas de concurso e de pós-graduação, etc.).

Tabela 33: Quantidade de horas de trabalho na semana dos professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Horas de trabalho na semana	Frequência	%
10 a 20	5	7,46
21 a 30	9	13,43
31 a 40	32	47,76
Mais de 40	21	31,34
Total	67	100,00

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Além da alta carga horária de trabalho, boa parte dos professores do curso de Pedagogia da UEG, 24 (35%) dos 67 professores que responderam ao questionário, trabalha em outro(s) curso(s), na mesma unidade universitária, em outra unidade universitária da UEG ou em instituições de ensino superior privadas, como se pode observar na tabela 34. Isto significa que as atividades realizadas no curso de Pedagogia

⁵¹ *Burnout* consiste numa expressão inglesa para designar aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia. Esta expressão veio a se tornar mundialmente conhecida a partir dos artigos de Freudenberg (1975 e 1979) que a definiu como sendo um sentimento de exaustão em decorrência da má adaptação do indivíduo a um trabalho prolongado, altamente estressante e com grande carga tensional, resultando em esgotamento, decepção e perda de interesse pelo trabalho, cujos sintomas são a exaustão física, psíquica e emocional. Ver: CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome do *burnout* e o trabalho docente. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 21-29, Jun. 2002; CODO, Wanderley. (Org.). *Educação, carinho e trabalho*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

(planejamento das aulas, correção de trabalhos e provas, orientações, reuniões, etc.) se repetem em outros cursos e/ou outras instituições, acarretando um grande número de atividades acadêmicas e de relações interpessoais.

Tabela 34: Professores do curso de Pedagogia regular da UEG que trabalham em outros cursos de graduação e/ou em outras instituições

Repostas	Número de Professores	Cursos
Trabalha em outro(s) curso(s), em instituição de ensino superior privada.	12	Pedagogia, Letras, História, Biologia, Matemática, Direito, Filosofia, Ciências Contábeis, Pós-graduação.
Trabalha em outro(s) curso(s), na mesma Unidade Universitária.	8	História, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia LPP, Pós-graduação.
Trabalha em outro(s) curso(s), em outra Unidade Universitária da UEG.	4	História, Geografia, Letras, Administração em Agronegócios, Gestão Pública, Gestão em Agronegócios, Pós-graduação.

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A tabela 35 mostra os professores que ocupam cargos de gestão em suas Unidades Universitárias. Como já mencionado anteriormente, a ocupação de funções administrativas na instituição de ensino superior é, segundo Zabalza (2004) uma das atividades realizadas pelos professores universitários. No caso do curso de Pedagogia da UEG, um significativo número de professores, 21 (31%) dos 67 professores que responderam ao questionário, ocupa algum cargo de gestão.

Tabela 35: Professores do curso de Pedagogia regular que ocupam cargo de gestão na UEG

Cargo	Frequência
Coordenação de curso de Graduação	5
Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso	4
Coordenação de Estágio Supervisionado	3
Coordenação de curso de Pós-graduação	2
Coordenação de Pesquisa	2
Coordenação de Extensão	2
Coordenação de Núcleo de Avaliação Institucional	1
Coordenação Pedagógica de Unidade Universitária	1
Vice-direção de Unidade Universitária	1
Total	21

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A tabela 36 traz dados bastante interessantes: 27 (40%) dos 67 professores que participaram da pesquisa trabalham na Educação Básica, a maioria como professores. Acredito que inúmeras mediações e relações podem advir desse fato, uma vez que o professor que forma o pedagogo também está na escola de Educação Básica. No entanto, isto não parece garantir de forma mais qualitativa a tão necessária e almejada relação teoria e prática, uma das principais críticas que os alunos fizeram ao curso. Além disso, parece que a conciliação entre as atividades docentes na Educação Básica e na universidade resultam em excesso de trabalho para este docente.

Tabela 36: Professores do curso de Pedagogia regular da UEG que trabalham na Educação Básica

Respostas	Frequência
Trabalha na Educação Básica, na rede pública municipal.	13
Trabalha na Educação Básica, na rede pública estadual.	10
Trabalha na Educação Básica, na rede privada.	3
Trabalha na Educação Básica, na rede pública estadual e na rede privada.	1
Total	27

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Tabela 37: Cargo/função que ocupam os professores do curso de Pedagogia regular da UEG na Educação Básica

Cargo/função	Frequência
Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	9
Professor de Educação Infantil	5
Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental	5
Coordenação pedagógica	3
Professor do Ensino Médio	2
Coordenador em Núcleo de Tecnologia Educacional	1
Dinamizador em Laboratório de Informática	1
Assistente pedagógico em Educação Especial	1
Total	27

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

As tabelas 33, 34, 35, 36 e 37 permitem uma visualização, ainda que parcial, da atuação profissional e das condições de trabalho dos professores do curso de Pedagogia da UEG. Dos 67 professores que responderam ao questionário, 53 (79%) afirmam trabalhar de 31 a 40 horas ou mais por semana; 24 (35%) trabalham em outros cursos, na mesma unidade, em outra unidade ou em instituições de ensino superior privadas; 21 (31%) afirmam ocupar algum cargo de gestão na UEG e 27 (40%) colocam que trabalham na Educação Básica, destes, 21 atuam como professores.

Infelizmente, pode-se afirmar que os professores do curso regular de Pedagogia da UEG desenvolvem atividades docentes, acadêmicas e administrativas em excesso, confirmando o que apontam as pesquisas sobre o trabalho docente no ensino superior. Cunha e Broillo (2008) e Zabalza (2004) levantam algumas hipóteses sobre a precarização do trabalho do professor universitário, que não são muito diferentes daquelas levantadas por Rêses (2008), Facci (2004), Oliveira (2004) e Hypollito (1997) sobre a precarização do trabalho docente na Educação Básica.

No caso do curso de Pedagogia regular da UEG, com exceção do pequeno número de professores concursados que trabalham em tempo integral, certamente os docentes desenvolvem outras atividades para completar sua remuneração salarial. No capítulo I deste trabalho, o quadro 15 apresenta dados de 2008 fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UEG, apontando o número de professores efetivos (concursados) e de professores contratados por tempo e carga horária determinados, denominados professores temporários. De um total de 2.077 professores, 1.578 são temporários (76%) e apenas 498 (24%) são efetivos.

Assim, nessas situações, desvincula-se a docência da necessária articulação a um projeto educacional regido por projeto pedagógico institucional, e a instituição, por sua vez, desobriga-

se de processos de formação continuada. Nesses casos, o papel docente centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago. Como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 125).

As tabelas 38, 39 e 40 a seguir apresentam dados sobre a pesquisa e a extensão desenvolvidas pelos professores do curso de Pedagogia regular da UEG. Dos 67 professores entrevistados, 15 afirmam que desenvolvem pesquisa e nove colocam que desenvolvem projetos de extensão, como parte da carga horária de trabalho docente. Na UEG, conforme informação da Pró-Reitoria de Graduação, apenas os professores com titulação de mestre ou doutor podem realizar pesquisa como parte da carga horária de trabalho. Conforme as tabelas 29 e 30, 177 dos 247 professores do curso de Pedagogia (71%) são especialistas, sendo que 12 são efetivos e 165 são temporários. Isso significa que a grande maioria dos professores não faz pesquisa ou, se a faz, não pode agregar essa pesquisa à sua carga horária de trabalho.

Tabela 38: Os professores do curso de Pedagogia regular da UEG e a pesquisa

Alternativas	Frequência	%
Não desenvolve pesquisa	39	58,2
Desenvolve pesquisa na UEG como parte da carga horária de trabalho.	15	22,4
Desenvolve pesquisa de mestrado	10	14,9
Desenvolve pesquisa de doutorado	3	4,5
Total	67	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

De acordo com dados obtidos junto à Pró-Reitoria de Pesquisa da UEG⁵², no momento há 395 projetos de pesquisa em andamento, dos quais 47 projetos são da área da educação. O site da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE) da UEG não disponibiliza dados referentes aos projetos de extensão já desenvolvidos e em desenvolvimento na instituição. Solicitei esses dados junto à PrE em abril deste ano, mas não se obteve resposta. Considerando-se que a UEG tem 2.077 professores em seus quadros, e que 395 professores (8,2%) desenvolvem pesquisa como parte da carga horária de trabalho, o cruzamento destes dados aponta que 1.682 professores (91,8%)

⁵² Disponíveis em: www.prp.ueg.br/06v1/ctd/pesq/listagens/projetos.

realizam apenas o ensino, com a ressalva que entre estes 1.682 professores, muitos possam estar, no momento, realizando atividades de extensão.

Tabela 39: Os professores do curso de Pedagogia regular da UEG e a extensão

Alternativas	Frequência	%
Não desenvolve projeto de extensão	58	86,6
Desenvolve projeto de extensão na UEG como parte da carga horária de trabalho.	9	13,4
Total	67	100

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é princípio fundante da identidade e da função social da universidade brasileira, expresso no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que assim reza: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. De acordo com Dourado (2002) e Sguissardi (2005), ainda no espírito da Constituição Federal, a LDB 9.394/1996 apresenta um conjunto de dispositivos que, a despeito da abrangência e flexibilidade, exaram os princípios que regulamentam o ensino superior no país, destacando-se, novamente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária e a autonomia das universidades. No entanto, este princípio tem sido sistematicamente “flexibilizado”, diante do modelo de ensino superior hegemônico na atualidade, já analisado no capítulo I deste trabalho.

Articulada aos processos de avaliação, a educação superior no país vivencia claro processo de indução à diversificação e à diferenciação desse nível de ensino, cuja lógica foi consubstanciada na LDB e em dispositivos legais posteriores. Merecem destaque, especialmente, os decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001, que flexibilizam a estruturação da educação superior no país, rompendo com a garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como parâmetro básico à educação superior no país (DOURADO, 2002, p. 244).

No entanto, a flexibilização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é prerrogativa das universidades. A perda desse princípio como horizonte das atividades desenvolvidas pela instituição universitária, sejam estas

atividades quais forem, descaracteriza-a como tal. Pelos dados aqui apresentados, a UEG, em seu processo de expansão acelerado e marcado pela diversificação, rompeu com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; não possui um terço de seu quadro docente em regime de trabalho de tempo integral, como preconiza o inciso III do artigo 52 da LDB 9.394/1996; podendo-se inferir, pelos dados do curso de Pedagogia, que muito provavelmente a instituição não possui um terço de seu corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado como preconiza o inciso II do mesmo artigo.

A caracterização e análise da formação e atuação profissional do professor do curso de Pedagogia da UEG é importante para a análise da avaliação que estes fazem do currículo do curso, que será discutida no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV

**O CURRÍCULO UNIFICADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: NA SINGULARIDADE
DESCOBEREM-SE POSSIBILIDADES PARA O PLANEJAMENTO E O
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

Apesar da polissemia do termo e dos inúmeros significados que pode ter dentro do sistema educativo, o currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre em jogo especulativo, cujas regras nem sempre são explícitas (PACHECO, 2005, p. 37).

No capítulo III foram apresentados e analisados dados empíricos obtidos junto aos professores e alunos do curso de Pedagogia regular da UEG que ajudaram a construir um perfil bastante abrangente dos alunos: idade; sexo; situação civil; número de filhos; formação de nível médio, bem como sobre a ocupação profissional, quantidade de horas de trabalho e ocupação que exerce dentro e/ou fora da área educacional. Foram apresentadas também as concepções dos alunos sobre a identidade profissional do pedagogo e a formação do pedagogo na UEG e também uma análise da formação e atuação profissional dos professores deste curso, o que permitiu uma discussão sobre a questão da formação do professor universitário no Brasil.

Nesse momento do trabalho, pretendo apresentar a proposta curricular e a perspectiva dos professores e formandos 2007/2008 sobre o currículo unificado. O capítulo está dividido em três momentos: o primeiro busca apresentar e analisar a proposta curricular; o segundo apresenta a avaliação dos alunos sobre o currículo; e o terceiro a avaliação dos professores. A metodologia de proposição dos questionários foi a apresentação da proposta de pesquisa e do questionário pela pesquisadora, que acompanhou os alunos e professores durante o período em que responderam ao instrumento, com exceção dos professores que preferiram responder ao questionário via e-mail, no sentido de explicitar possíveis dúvidas.

Busco apreender a perspectiva dos alunos e professores sobre a proposta curricular por meio de questionário constituído de questões sobre concepções, atividades e componentes curriculares propostos para a formação. As questões propostas aos participantes permitiram que estes realizassem uma avaliação tanto dos

aspectos estruturais (eixos, dimensões, relação teoria e prática, relação entre o currículo e a formação, relação entre o currículo e a pesquisa, mudanças necessárias no currículo) quanto em relação às atividades e disciplinas (Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento, Prática Pedagógica, Trabalho de Conclusão de Curso e disciplinas de fundamentos, gestão e avaliação, metodologias de ensino e Estágio Supervisionado).

O esforço de análise dos dados empíricos resultou na construção de uma síntese sobre a questão do currículo no curso de Pedagogia, que é apresentada ao final deste trabalho sob a forma de uma reflexão sobre o currículo integrado, o trabalho docente e a pesquisa como princípios formativos e como possibilidades norteadoras do planejamento e desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia.

1. O currículo unificado do curso de Pedagogia regular/estruturante da Universidade Estadual de Goiás

Neste trabalho investigativo analiso o currículo unificado do curso de Pedagogia regular da UEG implementado desde 2004 nas 16 unidades universitárias (UnUs) que oferecem este curso. Nessa parte do trabalho, apresento a proposta curricular, ou seja, o currículo planejado, conforme proposto por Pacheco (2000 e 2003). Para o autor, o currículo planejado expressa uma tomada de decisões epistemológicas e pedagógicas por parte das instâncias deliberativas da instituição de ensino, incluídos aí os professores, frente às determinações de âmbito legislativo, que vão orientar e dar forma ao planejamento e ao desenvolvimento curricular. O currículo planejado é uma carta de intenções e nele se pode perceber as concepções de educação, ensino e aprendizagem que fundamentam as práticas pedagógicas que tentarão colocar o currículo prescrito em ação.

O currículo do curso de Pedagogia da UEG em sua singularidade se articula à universalidade, é o resultado de mudanças ocorridas no âmbito da educação superior e da formação de professores em decorrência do amplo processo de reformas educacionais desencadeado no país a partir dos anos 1990 e é, também, uma síntese das necessidades educacionais que o pensamento político, ainda conservador no estado de Goiás, propõe para o ensino superior no estado.

A necessidade de uma formação flexível em bases cognitivo-abstratas para o trabalho/emprego, e as propostas educacionais veiculadas pelos governos federal e estadual na esteira dos organismos e agências internacionais, formam o pano de fundo

complexo que foi desvelado até aqui, mas sem o qual não se poderia compreender o currículo que é objeto deste estudo.

As contradições que envolvem a formação de professores são, de acordo com Pereira (1999), um reflexo das atuais expectativas sociais sobre os professores da Educação Básica: é necessário pensar a formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais, que conheça profundamente os conhecimentos que lhe compete ensinar, que perceba e reflita sobre o desenvolvimento e a construção do conhecimento do indivíduo, bem como sobre processos vinculados às múltiplas dimensões da existência. Para o autor, apesar das idéias neoliberais de base, as reformas educacionais apontam para algum avanço na concepção e na duração da escolarização básica, na articulação entre escola e cultura e nos processos de aprendizagem. Em contrapartida, são explícitos o esvaziamento de conteúdo e a desvalorização cultural, social e salarial dos cursos de formação de professores.

No momento atual há diferentes concepções de formação de professores que tomam como temas fundamentais os conhecimentos, saberes, competências e experiências; a constituição da identidade profissional e da profissionalização; a articulação entre teoria e prática; a reflexão sobre a prática pedagógica e a necessidade de se formar na e para a pesquisa. Daí a necessidade de discutir o currículo, pois nele todas estas dimensões formativas se articulam, ao mesmo tempo em que se tem uma realidade composta pelas difíceis condições de trabalho da maioria do professorado brasileiro: más condições de trabalho, salários pouco atraentes, jornada de trabalho excessiva e pressão pela busca individual da formação continuada, entre outras questões.

Conquanto não se chegue a afirmar que a apregoada precariedade da formação de docentes seja a única responsável pelo fracasso escolar – por sua vez, visto como portador da exclusão do mundo do trabalho – alardeia-se sua inequívoca culpabilidade neste caso. Por isso, ela partilha um lugar privilegiado no epicentro dos efeitos cruzados daquela lógica, tornando-se, pelo menos no plano discursivo, questão central e estratégica nas políticas educacionais emanadas de governos e agências multilaterais (MORAES, 2004, p. 140).

É no contexto acima descrito que esta pesquisa analisa o currículo do curso de Pedagogia da UEG. Até o ano de 2004, conforme o Quadro 17, as UnUs ofereciam cursos com projetos pedagógicos e currículos distintos, configurando seis cursos de

Pedagogia diferentes na instituição. Visando a construção de um currículo que permitisse a reforma e a unificação curricular, mas, ao mesmo tempo, o atendimento às especificidades locais das diferentes unidades, em 2002 uma comissão multidisciplinar, composta pelos coordenadores e por alguns professores dos cursos, foi designada para a tarefa de construir uma proposta curricular que atendesse às expectativas apontadas.

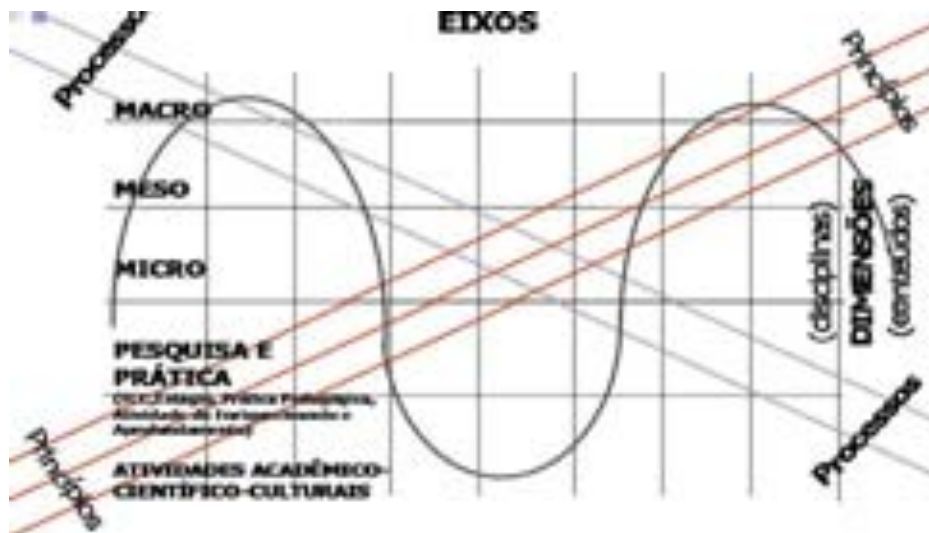
Após dois anos de discussões, embates epistemológicos e disputas internas entre dois modelos curriculares, o currículo aqui apresentado foi definido pela comissão como o currículo unificado para todas as UnUs que ofereciam, e outras que viessem a oferecer, o curso de Pedagogia regular na UEG. A proposta curricular configura-se numa intrincada articulação de princípios, processos, eixos e dimensões, possuindo um princípio geral: a compreensão da prática educativa como objeto da Pedagogia.

De acordo com o documento “Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UEG” (2004), que traz o currículo unificado e cujo objetivo é servir de base para que cada unidade universitária elabore seu próprio projeto político-pedagógico, os princípios formativos que orientam a proposta curricular são três: a pesquisa como princípio cognitivo e formativo; a práxis como princípio educativo e a flexibilização curricular.

Os eixos organizadores do currículo são oito, um para cada semestre letivo, que visam constituir um caráter interdisciplinar para cada semestre: Educação e Sociedade; Educação e Conhecimento; Educação e Trabalho; Educação e Escola; Educação e Política; Educação e Gestão; Construção da escola pública; O cotidiano da escola e da sala de aula. Em torno de cada eixo as disciplinas são organizadas nas dimensões macro, meso e micro; buscando abranger, na dimensão macro, disciplinas de fundamentos da educação; na dimensão meso, disciplinas que tratam das políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; e na dimensão micro, os processos de ensino-aprendizagem e a organização e gestão da sala de aula, conforme delineado por Lima (2001 e 2006).

Há ainda a dimensão da Pesquisa e Prática, que envolve uma atividade denominada Prática Pedagógica, o Trabalho de Conclusão de Curso, o Estágio Supervisionado e as Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEAs). Esta dimensão busca concretizar o caráter interdisciplinar indicado pelos eixos semestrais, favorecer a relação teoria e prática e, através das Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento, contemplar temas emergentes e garantir a especificidade regional de cada unidade universitária. A figura a seguir ilustra a idéia da proposta curricular.

Figura 2: Desenho do currículo unificado do curso de Pedagogia regular da UEG



Fonte: Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UEG, 2004.

Numa tentativa de compreender os conceitos que fundamentam a proposta, inicia-se a discussão pelo princípio geral de formação, a compreensão da prática educativa como objeto da Pedagogia. A formação inicial do pedagogo insere-se na compreensão da totalidade da prática educativa, entendida como prática social constituída e indissociável dos processos de compreensão e de transformação do mundo e da sociedade.

Em vista disso, mais do que transmitir conhecimentos determinados, a educação escolar busca formar o ser humano em cada homem, afirmando a possibilidade de uma sociedade cada vez melhor. O pedagogo tem sobre si a exigência da produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção do educando no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber, na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura (PROPOSTA DE PROJETO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG, 2004, p. 11).

Considerando-se o princípio geral e as justificativas sobre este, a proposta parece evidenciar uma concepção de formação que se distancia da transmissão e aceitação de um conjunto de saberes e procedimentos prontos e acabados. Reconhece a formação como processo de aquisição e produção de conhecimentos teóricos e práticos, que se dá

na reflexão crítica sobre as necessidades educacionais concretas da sociedade contemporânea, no rigor científico da transmissão e produção dos conhecimentos necessários à formação inicial do pedagogo e na indissociabilidade entre teoria e prática, aproximando-se, nesse sentido, da discussão que tem sido realizada pela ANFOPE nos últimos anos (2001 e 2004), apresentada neste trabalho no capítulo II.

Além deste princípio geral de formação, a prática pedagógica como objeto da Pedagogia, a proposta curricular apresenta outros três: a pesquisa como princípio cognitivo e formativo; a práxis como princípio educativo; e a flexibilização curricular, delineados de forma bastante sintetizada na proposta. Em relação à pesquisa como princípio cognitivo e formativo, não ficam claros quais os referenciais epistemológicos que sustentam a concepção de pesquisa, mas infere-se uma concepção próxima da epistemologia da prática, como se pode observar pela análise do trecho a seguir.

A autonomia dos sujeitos no processo de formação é um princípio fundamental do currículo que propomos. Tal autonomia se constrói a partir da possibilidade da produção de novos conhecimentos, mediante a adoção de métodos que propiciem a verdadeira produção acadêmica. (...)Acreditamos que uma maneira significativa para que o professor alcance qualidade intelectual é a pesquisa, não como ato isolado, mas como atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a prática pedagógica coloca. A pesquisa a que nos referimos deve ser entendida como capacidade de elaboração própria, um diálogo inteligente com a realidade, atitude que deve estar presente no comportamento cotidiano dos profissionais da educação (PROPOSTA DE PROJETO..., 2004, p. 11).

A aproximação da concepção de pesquisa expressa pela proposta à epistemologia da prática se evidencia quando a idéia da simetria invertida aparece como elemento da pesquisa como princípio cognitivo e formativo.

Nenhum pedagogo promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo, ou promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, ou constrói a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o pedagogo possa desenvolver, durante a formação, todos os conhecimentos e habilidades que precisará desenvolver em seus educandos (PROPOSTA DE PROJETO..., 2004, p. 11).

Muito se tem discutido, no Brasil, sobre a pesquisa como princípio formativo, como método de formação, ou ainda como eixo articulador entre teoria e prática nos cursos de formação de professores (GERALDI et. all., 1998; ANDRÉ, 2001; LÜDKE,

2001; DEMO, 2003; DURAND, SUARY e VEYRUNES, 2005; PIMENTA, 2005; PIMENTA e FRANCO, 2008). A pesquisa como princípio formativo é uma das categorias de análise deste trabalho, portanto, é necessário aprofundar a discussão sobre a questão.

A riqueza e a diversidade de perspectivas permitem perceber o quanto já se produziu sobre esta temática no país, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, pouco se tem realizado no interior dos cursos de formação, a não ser a inserção, via diretrizes curriculares, do não suficientemente compreendido trabalho de conclusão de curso. Mas o que quer dizer, exatamente, “formar pela pesquisa”? Que modelos de pesquisa têm sido propostos para a formação? Quais são as possibilidades para que isso ocorra nos cursos de formação, mais especificamente no curso de Pedagogia?

Conforme já exposto nos capítulos anteriores, a formação dos professores para a Educação Básica vem passando por uma extensa e profunda reformulação da segunda metade da década de 1990 para cá, desencadeada pela LDB 9.394/1996, que em seu artigo 62 destaca que a formação de professores para este nível se dará no Ensino Superior. A partir da LDB, das Resoluções do CNE/CP 01 e 02 de fevereiro de 2002, das Diretrizes Curriculares específicas para os cursos de Licenciatura e das DCNP/2006, assiste-se a um movimento amplo de reforma curricular, emergindo daí a tese da formação pela pesquisa como atividade fundamental nos cursos de formação docente.

É importante destacar que também esta tese tem íntima relação com as mudanças educacionais provocadas pela reestruturação produtiva necessária à sociedade globalizada, da tecnologia, do consumo e do trabalho flexível, bem como a incidência dos organismos internacionais, que irão delinear o sentido das reformas curriculares na Educação Básica e no Ensino Superior, como já discutimos nos capítulos I e II deste trabalho. O movimento da formação pela pesquisa é eivado de diversas concepções que deram origem a novas denominações: professor reflexivo, professor crítico-reflexivo, professor pesquisador, professor investigador...

Essas diversas denominações ensejam diferentes pontos de vista, no entanto, possuem uma matriz original comum que no meu entendimento se coaduna e reafirma a formação em bases pragmatistas e neotecnicistas. É necessário, portanto, fazer uma crítica sobre o tipo de pesquisa que se propõe como princípio formativo, bem como expor uma concepção de formação pela pesquisa coerente com a concepção de formação defendida até aqui.

Silva (2008) coloca que as propostas agrupadas sob o nome de professor pesquisador/reflexivo podem ser consideradas uma tendência na formação docente que vem se tornando hegemônica, a epistemologia da prática, que tem como principais autores Carr e Kemmis (1988), Stenhouse (1998), Elliot (1990), Schön (1992) e Zeichner (1993).

Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) apontam as contribuições de Zeichner como uma possível referência para se pensar a pesquisa como processo constituinte da formação de professores. Zeichner (1993) compreende que os professores que não refletem sobre o próprio trabalho ou acabam por aceitar como naturais os constantes problemas da realidade cotidiana de suas escolas ou buscam um conhecimento pronto, que possa ser diretamente utilizado na realidade. Para o autor, a prática reflexiva é a necessidade de se esboçar hipóteses e tentar resolver dilemas da prática. Nesse sentido, a pesquisa-ação torna-se instrumento de desenvolvimento profissional, permitindo que o professor busque estratégias de transformação, com vistas ao aprimoramento da prática.

Elliot (1990) alerta para a necessidade de não se identificar a idéia de professor reflexivo com a de professor pesquisador. O autor faz uma distinção entre a reflexão-nação, que, muitas vezes tem sido confundida com pesquisa-ação, e a pesquisa-ação propriamente dita. Aponta para a necessidade de articulação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa dos professores das escolas, para não incorrer no risco, já existente, de que tais pesquisas sejam consideradas de segunda ordem. Para este autor, não pode ser muito grande a distância entre os conhecimentos produzidos pelos investigadores e aqueles produzidos pelos professores.

Nesse sentido, Carr e Kemmis (1988) colocam a possibilidade da pesquisa-ação na prática pedagógica como forma de compreender o ensino enquanto um permanente processo de construção coletiva, podendo (a pesquisa-ação) constituir-se num meio de reconstrução dos conhecimentos profissionais, aliando reflexão sistemática sobre a prática ao estudo teórico. A pesquisa-ação pode contribuir com a transformação de uma determinada situação, a partir de um processo em que tanto os sujeitos envolvidos quanto o problema em questão se modificam em função das intervenções feitas. Este tipo de pesquisa pode também reforçar a postura colaborativa entre professores e alunos, contribuindo para o redimensionamento da ação pedagógica e para que o professor se constitua em um pesquisador de sua prática, mobilizando e (re)construindo saberes, realizando a relação teoria e prática.

Lüdke (2001) adverte para o uso demasiado abrangente do conceito de reflexão, colocando que o recurso da teoria é sempre importante para que o professor possa compreender e ultrapassar os problemas que limitam seu trabalho. A autora também analisa critérios para a validação de uma pesquisa, salientando a necessidade da identificação de critérios que sejam compatíveis com a diversidade de pesquisas que têm sido realizadas, caso contrário corre-se o risco da pesquisa do professor ser considerada de segunda categoria. Nesse sentido, assim como Elliot, aponta a colaboração entre os dois tipos de pesquisadores, da escola e da universidade, como um caminho possível.

Como prática social e histórica, a educação apresenta contradições e rupturas, ao mesmo tempo em que realiza os movimentos de acomodação em relação às novas formas de organização social. Não se pode ignorar que, ao trazer a formação pela pesquisa para o centro do debate sobre a formação de professores, se entra em certa contradição com o ideário de formação na/para a prática em bases pragmatistas e neotecnistas e abre-se um espaço para se pensar na formação pela pesquisa em outras vertentes, diferente da que foi discutida nos parágrafos anteriores.

Para Freitas (2005, p. 92), a epistemologia da prática parece baseada em uma subjetividade que anula a realidade objetiva e sua tensão dialética com a realidade. “(...) até que ponto retornar ao subjetivismo não constitui uma maneira de ocultar o real, transferir a crise do capitalismo real para o âmbito pessoal e isentá-lo de suas responsabilidades pelas incertezas em que jogou boa parte da população mundial?”

Em sintonia com o atual momento da produção capitalista e da filosofia neoliberal, há na proposta de formação do professor pesquisador/reflexivo uma concepção de pesquisa que enfatiza qualidades individuais e subjetivas materializadas em sua capacidade de realização pessoal, desconsiderando que o fazer do professor é o resultado de uma relação orgânica entre formação e condições efetivas de trabalho, ou seja, a ação docente é o reflexo de um conjunto de condições e mediações que tem sido sistematicamente ignoradas quando se aventam, nas políticas educacionais, os ideais de formação.

Nesta concepção, a prática, e não a universidade, seria então o *locus* ideal de formação, estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação. No entanto, como bem salienta Silva (2008), a imersão na prática não é suficiente para construir o fazer pedagógico, é preciso compreender a realidade e as práticas que ali se realizam, o que só é possível através da mediação da teoria. Sem uma

fundamentação teórica profunda, dotada de significados e de conteúdos interpretativos, o fazer será a reprodução do que já está posto, a busca de técnicas e fórmulas que possam ser aplicadas em diferentes situações de ensino. Trata-se de pesquisar a realidade para poder construir técnicas, flexíveis, autônomas e até mesmo criativas; mas que não deixa de ser uma concepção de pesquisa que se acomoda à concepção de formação em bases pragmatistas e neotecnicistas, como já evidenciamos nos capítulos anteriores.

Entende-se a prática como objeto de pesquisa do professor, como ponto de partida e de chegada de um movimento dialético do pensamento, onde ocorre, também, a reflexão sobre os problemas mais urgentes e imediatos. Mas é preciso superar a constatação da realidade, não basta ter uma atitude investigativa, é necessário teorizar sobre a prática contextualizada. Caso contrário, a atitude investigativa permanece no campo da subjetividade. O pensamento não realiza movimento, é linear e segue linear até que seja pensada uma técnica ou uma ação pedagógica, quase um insight, válido apenas para um determinado problema urgente e imediato. No meu entendimento, esse tipo de cognição subjaz à complexidade da ação educativa, portanto, a atitude investigativa não pode ser entendida como pesquisa e muito menos como teorização.

Entendo a pesquisa como processo de apropriação e produção de conhecimento científico que se realiza como práxis, no movimento que vai da prática para a teoria e retorna à prática para transformá-la. É condição da formação pela pesquisa a articulação orgânica entre o trabalho realizado no cotidiano da escola e os cursos de formação de professores. Os graduandos deverão não só observar, mas realizar os processos de trabalho pedagógico junto aos professores que realizam a educação e a gestão escolar, trabalho que é arduamente realizado no dia-a-dia, muitas vezes em precárias condições materiais, em nossas escolas públicas. No entanto, creio que inserir o graduando na realidade escolar na perspectiva da simetria invertida, o que também é importante, não pode ser confundido com pesquisa. É o ponto de partida e o ponto de chegada de um processo de pesquisa que deverá constituir o processo mais amplo de formação.

Em relação ao segundo princípio apresentado pela Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UEG (2004), a práxis como princípio educativo, muito se discute a respeito do alijamento dos cursos de formação de professores em relação às necessidades educativas de seus graduandos e aos saberes dos professores e necessidades da escola básica. Compreendo, como já apontado acima, a relação teoria e prática, categoria de análise desta pesquisa, como práxis. As

contradições da relação teoria e prática aparecem ao longo da avaliação que alunos e professores fazem a respeito do currículo, evidenciando as contradições que perpassam o currículo como um todo.

No entanto, a idéia de práxis expressa pela proposta curricular, além de não possuir embasamento teórico que a sustente, parece confundir-se com a concepção de relação teoria e prática materializada na idéia da simetria invertida, discutida no capítulo anterior. Além disso, coloca como práxis “(...) o envolvimento do aluno como um todo – idéias, sentimentos, cultura, ciência e sociabilidade” (Proposta de Projeto..., 2004, p. 11) sem relacionar essa formação/envolvimento com a questão do trabalho docente.

Ao buscar uma formação baseada na indissociabilidade entre teoria e prática, nossa proposta curricular busca romper com uma tradição de formação onde a teoria e a prática se confrontam como esferas separadas, procurando proporcionar uma formação de caráter integral, interdisciplinar. (...) toda aprendizagem deve ser significativa para o acadêmico, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo – idéias, sentimentos, cultura, ciência e sociabilidade. Isso exige que o currículo se relacione com o universo de conhecimentos, experiências e vivências dos alunos, permitindo-lhes formular problemas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam (PROPOSTA DE PROJETO..., 2004, p. 11).

O princípio da flexibilização, conforme a proposta, busca compreender o currículo como totalidade viva, o que significa percebê-lo em movimento, em permanente construção e inseparável da realidade. Na concepção de flexibilização expressa pelo documento, há uma associação com a idéia de interdisciplinaridade, onde se afirma que esta, ao superar a organização disciplinar dos currículos, rompe com a fragmentação e implica em novas formas de organização não só do currículo, mas também dos processos de ensino e aprendizagem.

Para articular devidamente os conteúdos curriculares é necessário o princípio da flexibilização, com vistas à superação da tão criticada fragmentação do curso de Pedagogia. (...) A flexibilidade avança na construção de uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares a fim de assegurar a conexão entre os conteúdos estudados nas diversas disciplinas e destes com a prática (PROPOSTA DE PROJETO..., 2004, p. 12-13).

No documento não estão claros quais embasamentos epistemológicos sustentam o princípio da flexibilização, o que implica na possibilidade de diferentes interpretações

dos formadores nas diferentes unidades universitárias, no momento de construção de seus projetos político-pedagógicos com base neste documento. Nesse sentido, acredito que o documento “Concepções e implementação da flexibilização curricular”, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD, 2003)⁵³, oferece uma concepção interessante de flexibilidade curricular, que pode ser dimensionada no momento do planejamento e desenvolvimento curricular. Sobre a emergência da necessidade da flexibilização curricular nos cursos de graduação, o documento assim expressa:

A flexibilização curricular é algo que se impõe nas reformas curriculares dos cursos de graduação face às exigências das rápidas transformações sócio-econômicas, geo-políticas, culturais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, com seus desdobramentos gerais e particulares na educação, em especial, no ensino superior. Aportar essas imposições e transformá-las em realidade no interior do ensino superior, requer buscar significados e sentidos para elas, definindo eixos e princípios, para que não ocorram à revelia de “modismos” ou apenas para cumprimento de exigências legais. Assim, a proposta de flexibilização curricular deve estar sintonizada com o contexto de busca pelo novo, e ao reordenamento da sociedade, da universidade e do ensino superior como um todo, caracterizando-se como expressão de um projeto político-pedagógico institucional e de curso, sempre em construção, e que considera o global e o local. Nesta perspectiva, a flexibilização curricular insere-se num sentido maior - o combate aos efeitos desintegradores, anti-democráticos e anti-solidários presentes na sociedade contemporânea em crise (CONCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR, ForGRAD, 2003, p. 1-2).

O documento sinaliza que tal combate é um desafio para as instituições educativas, pois se faz necessária a superação da lógica da racionalidade técnico-científica instrumental, que tanto tem dividido o espaço/tempo pedagógico, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas institucionais. A flexibilização curricular também precisa ser compreendida em seu sentido político, “(...) numa contraposição coletiva tanto à tradição normativa e autoritária do Estado brasileiro em relação ao ensino superior quanto à percepção tecnocrática e corporativa da sociedade, na qual a realidade

⁵³Disponível em: www.forgrad.org.br/arquivo/documento/flex_curricular.doc. O documento sistematiza o resultado das discussões realizadas nos Grupos de Trabalho constituídos durante a realização do XVI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras/FORGRAD, realizado na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no período de 18 a 22 de maio de 2003.

social se segmenta, segundo a ótica dos interesses de corporações profissionais” (CONCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO..., ForGRAD, 2003, p. 3).

No documento, a flexibilização curricular é decorrente do exercício concreto da autonomia universitária e da cidadania no seu interior, da flexibilização do seu espaço/tempo físico e pedagógico, da organização/gestão administrativa e pedagógica/docente, da produção do conhecimento, da melhoria da sua infra-estrutura e das condições de trabalho dos professores e da valorização da categoria docente.

“Insere-se enquanto promotora de qualidade social para a prática pedagógica, em oposição à qualidade de resultados, e deve, de fato, contribuir para fortalecer o bem comum e o espaço público no interior e exterior da universidade, fortalecendo e legitimando-a socialmente” (CONCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO..., ForGRAD, 2003, p. 4).

O documento apresenta, nesse sentido, princípios que visam contribuir para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, que podem nortear as iniciativas pedagógicas de flexibilização curricular. O primeiro princípio apresentado é o da flexibilização e gestão do projeto pedagógico, que vê o currículo como resultado de uma discussão coletiva sobre o núcleo identitário do curso, em torno do qual será construída uma estrutura curricular que viabilize uma formação mais generalista e que aproveite todas as possibilidades e todos os espaços de aprendizado possíveis, não se constituindo em mera organização de um conjunto de disciplinas.

Um segundo princípio, o da relação entre a flexibilização e a gestão administrativa das instituições de ensino superior, coloca a gestão democrática e colegiada da instituição e do curso como instância privilegiada de discussão e implementação da flexibilização, devendo a administração superior da instituição providenciar as condições necessárias para a implementação da flexibilização, o que compreende desde a revisão da legislação acadêmica até a necessidade de investimento em recursos materiais e humanos.

Por fim, o princípio da relação entre a flexibilização e a avaliação, entendendo que a avaliação institucional é imprescindível para o planejamento de ações concretas e conseqüentes no âmbito da flexibilização, considerando, em relação e em conjunto, a avaliação institucional, a avaliação da aprendizagem e a avaliação sistêmica realizada no âmbito federal (CONCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO..., ForGRAD, 2003).

De acordo com a proposta, os componentes curriculares que garantem a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a atualização dos conhecimentos conforme as necessidades de formação que forem surgindo e a especificidade de cada unidade

universitária, estão na dimensão da Pesquisa e Prática, que prevê tempo e espaço curriculares para a prática como componente curricular prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2002⁵⁴, por meio da disciplina Prática Pedagógica; o Trabalho de Conclusão de Curso; o Estágio Supervisionado e um componente curricular denominado Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento, que explicitaremos mais adiante.

A prática como componente curricular é explicitada pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 9, de 08 de maio de 2001; e nº 28, de 02 de outubro de 2001, que fundamentam as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002. No item 3.25 do Parecer CNE/CP nº 9/2001, discute-se a concepção restrita de prática no contexto da formação dos professores para a Educação Básica, colocando-se que é necessário compreender a prática mais como componente curricular, “(...) como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (p.23). Afirma-se que a prática não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso, colocando-se a necessidade de se prever no currículo situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001, ao justificar a carga horária dedicada à prática num valor superior ao prescrito pela LDB 9.394/1996, estabelece que apenas as 300 horas dedicadas à prática de ensino não serão suficientes para comportar todas as exigências da formação segundo novos parâmetros, em especial a associação entre teoria e prática, colocando a necessidade de se prever mais espaços e tempos para que isso aconteça.

A proposta curricular do curso de Pedagogia da UEG prevê também que os processos formativos, ou seja, a metodologia de ensino-aprendizagem dos professores formadores, deverá se pautar pela ação coletiva e a atitude interdisciplinar, expressos no documento “Políticas públicas de formação dos profissionais da Educação: desafios

⁵⁴ Esta resolução, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e de formação de professores da Educação Básica em nível superior, estabelece em seu artigo 1º que a carga horária destes cursos será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I- 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

para as instituições de ensino superior (ANFOPE, 2004) como trabalho coletivo e interdisciplinar,

“(...) eixos norteadores do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar” (p. 18).

No entanto, na proposta do curso de Pedagogia da UEG, a concepção de trabalho coletivo e interdisciplinar proposta pela ANFOPE (2004) é substituída pela idéia de ação coletiva e atitude interdisciplinar, o que parece empobrecer a possibilidade de interdisciplinaridade apresentada pelos eixos e dimensões do currículo, como se pode inferir pelo trecho retirado do documento.

O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Desta forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as. Tal atitude embasa-se no reconhecimento da provisoriidade do conhecimento, no questionamento constante das próprias posições assumidas e dos procedimentos adotados, no respeito à individualidade e na abertura à investigação em busca da totalidade do conhecimento. Não se trata de propor a eliminação de disciplinas, mas sim da criação de movimentos e de momentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, acadêmicos e professores - sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento. Ao compartilhar idéias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo "ator" e "autor" do processo (PROPOSTA DE PROJETO..., 2004, p. 13).

Segundo a proposta, pensar a formação a partir destes princípios e processos implica possibilitar o diálogo entre os diversos conhecimentos e disciplinas, na construção do objeto de conhecimento a ser apreendido – a prática educativa. O currículo não prescinde das disciplinas, concepção com a qual concordo plenamente, pois entende-se que “(...) o fato de os currículos se organizarem em uma matriz disciplinar não impede que sejam criados mecanismos de integração” (MACEDO e LOPES, 2002, p.74). Percebe-se que o currículo possui, nos eixos semestrais do

conhecimento e nas dimensões do currículo, uma interessante organização curricular, que pode, efetivamente, favorecer a interdisciplinaridade, a relação teoria e prática e a pesquisa.

Os eixos semestrais do conhecimento, segundo a proposta, são temáticas amplas a partir das quais as disciplinas realizam um duplo movimento: estruturam-se a partir deles: ementa, conteúdos teóricos e práticos, atividades, objetivos, formas de avaliação e referencial teórico; e voltam-se para eles como para um centro, na perspectiva da interdisciplinaridade. São propostos oito eixos, um para cada semestre letivo: 1) Educação e sociedade; 2) Educação e conhecimento; 3) Educação e trabalho; 4) Educação e escola; 5) Educação e política; 6) Educação e gestão; 7) Construção da escola pública; 8) O cotidiano da escola e da sala de aula.

Quanto às dimensões, estas têm por finalidade organizar a distribuição de conhecimentos das disciplinas, de forma que estas não se fragmentem e nem percam a relação entre a teoria e a prática, pois a cada semestre haveria disciplinas e atividades referentes às quatro dimensões, que são: dimensão macro; dimensão meso; dimensão micro e Prática Pedagógica. A dimensão macro compõe-se, segundo a proposta, dos conhecimentos que dizem respeito aos fundamentos e às grandes teorias educacionais; a dimensão meso busca agregar os conhecimentos referentes à gestão escolar e às políticas educacionais; a dimensão micro articula conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem e a organização e gestão da sala de aula. São nessas três dimensões que as disciplinas e seus conteúdos estão situados.

A Pesquisa e Prática, quarta dimensão do currículo, no meu entendimento a idéia mais interessante da proposta, constitui-se num espaço-tempo curricular que possui papel catalisador e integrador das diversas disciplinas e demais componentes em suas relações com o eixo do conhecimento e com a realidade das escolas e das salas de aula, dando forma e conteúdo à pesquisa como princípio cognitivo e formativo. Inseridas na dimensão da Pesquisa e Prática estão o Estágio Supervisionado; o Trabalho de Conclusão de Curso; a atividade denominada Prática Pedagógica, que conforme já explicitado busca realizar a prática como componente curricular conforme estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 1/2002; e as Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento.

Segundo a proposta, as Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento são espaços curriculares bastante abertos e flexíveis que, além de concretizarem o princípio da flexibilidade, abrem espaço para o aprofundamento de conhecimentos ou para a

inserção de temas emergentes. Ao mesmo tempo, as Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento garantem a especificidade de cada unidade universitária em seu contexto regional, uma vez que caberá aos professores e alunos do curso decidir a forma e o conteúdo da atividade de cada semestre.

Ao longo dos oito semestres letivos há espaço e tempo para o desenvolvimento de oito propostas diferentes, que poderão ser desenvolvidas como disciplinas optativas, estudos temáticos, pesquisas, colóquios, relatos de experiência, minicursos e outras modalidades de ensino-aprendizagem que as unidades universitárias poderão criar. A matriz curricular que resultou da proposta aqui analisada é apresentada a seguir.

Matriz curricular unificada do curso de Pedagogia regular da UEG

1º PERÍODO			
Eixos	Dimensões	Disciplina	Carga

			horária
Educação e Sociedade	MACRO	Teoria Social, Educação e Estado	64
		Leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos	64
	MESO	Sociedade, conhecimento e escola	32
	MICRO	Arte e educação	64
		Educação e mídias na sociedade da informação	32
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
TOTAL		405	
2º PERÍODO			
Educação e Conhecimento	MACRO	Bases epistemológicas e educação	64
			64
		Psicologia e educação (desenvolvimento)	64
		Teorias pedagógicas	
	MESO	Ensino e pesquisa	32
	MICRO	Corpo, cultura e expressividade	32
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25	
	TOTAL	405	
3º PERÍODO			
Eixos	Dimensões	Disciplina	Carga horária

Educação e Trabalho	MACRO	Filosofia e educação	64
		Psicologia e educação (desenvolvimento)	64
	MESO	Organização do trabalho pedagógico	32
	MICRO	Bases lingüísticas da alfabetização	32
		Processos didáticos	64
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
TOTAL			405
4º PERÍODO			
Educação e Escola	MACRO	História e educação	64
	MESO	Cultura escolar e currículo	64
	MICRO	Métodos e processos de alfabetização	32
		Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa I	32
		Conteúdos e processos de ensino de Matemática II	32
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
TOTAL			400

5º PERÍODO

Eixos	Dimensões	Disciplina	Carga horária
Educação e Política	MACRO	Políticas públicas e educação	64
	MESO	Gestão das organizações e cultura organizacional	64
	MICRO	Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa II	32
		Conteúdos e processos de ensino de Matemática II	32
		Estágio supervisionado em Gestão Educacional	100
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
TOTAL		445	
6º PERÍODO			
Educação e Gestão	MACRO	Financiamento e gestão dos recursos da educação	32
	MESO	Mídias e produção cultural	32
	MICRO	Conteúdos e processos de ensino de História e Geografia I	32
		Conteúdos e processos de ensino de Ciências I	32
		Estágio supervisionado em Gestão Educacional	100
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
TOTAL		415	
7º PERÍODO			
Eixos	Dimensões	Disciplina	Carga

			horária
Construção da Escola Pública	MESO	Educação e Diversidade	64
	MICRO	Conteúdos e processos de ensino de História e Geografia II	32
		Conteúdos e processos de ensino de Ciências II	32
		Estágio supervisionado em Docência nos Anos Iniciais	100
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
TOTAL		420	
8º PERÍODO			
Cotidiano da escola e da sala de aula	MACRO	Antropologia e educação	64
	MESO	Planejamento e avaliação institucional	64
	MICRO	Estágio supervisionado em Docência nos Anos Iniciais	100
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica: TCC	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	405

Fonte: Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UEG, 2004.

Há, na proposta, falta de clareza epistemológica em relação aos grandes conceitos que sustentam o currículo, expressos nos princípios e processos formativos, o que pode fragilizar e descaracterizar o currículo no momento em que cada unidade universitária constrói seu projeto pedagógico. Além disso, a epistemologia da prática parece

alinhar a concepção de formação apresentada na proposta curricular. No entanto, considero que os eixos e dimensões, particularmente a dimensão da Prática Pedagógica, consistem numa boa proposta de planejamento curricular, pois permitem, por meio dos diferentes conhecimentos veiculados pelas disciplinas articulados nos eixos e dimensões, uma grande possibilidade de trabalho interdisciplinar, de relação teoria e prática e de formação pela pesquisa.

2. A perspectiva dos alunos do curso de Pedagogia sobre o currículo unificado

Os estudos científicos que têm sido realizados sobre o alunado dos cursos de Licenciatura abordam uma diversidade grande de enfoques, com destaque para os estudos que buscam identificar o perfil/identidade destes alunos e suas representações, opiniões, saberes e avaliações sobre a formação docente, o processo de formação, o projeto pedagógico e/ou o currículo dos cursos (HAYAMA, 2008; MENDES, 2007; CAMPANI, 2007; GUIMARÃES, 2006; PAPI, 2005; DE MARCO, 2003).

Tais estudos, em comum, revelam a importância e a necessidade de que as instituições conheçam quem são e o que pensam os alunos dos cursos de Licenciatura, para que se possa (re)pensar o projeto político-pedagógico dos cursos e o planejamento e desenvolvimento curricular. É importante identificar a percepção dos alunos sobre os conhecimentos e experiências proporcionadas pelo currículo durante o processo formativo, pois tais percepções ajudam a dimensionar melhor o planejamento e o desenvolvimento curricular, buscando aprimorar a formação inicial.

Até meados da década de 1980, no Brasil, os currículos dos cursos de formação de professores refletiam uma concepção de formação eminentemente teórica, o primado da teoria, que foi substituída, pela idéia de uma formação eminentemente técnica, o primado da prática (PEREIRA, 1999). De certa forma, tanto numa concepção quanto noutra, o objetivo principal era oferecer aos futuros professores um determinado modelo de profissão docente.

Neste capítulo apresento como alunos e professores percebem o currículo do curso de Pedagogia da UEG em ação, procurando romper com a dicotomia explicitada no parágrafo anterior por meio de uma análise das percepções dos alunos e professores que toma como premissa a idéia de formação e currículo como desenvolvimento profissional dos professores proposta por Nóvoa (1995), que evidencia a evolução e a continuidade da formação. “(...) a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, baseada no sentimento de pertença e numa forte formação

peçoal e moral, abrangendo as dimensões da formação inicial e da formação contínua” (p. 30).

A tabela 41 apresenta a avaliação dos alunos sobre a interdisciplinaridade provocada pelos eixos semestrais, conforme a proposta curricular. Os alunos demonstram compreensão do sentido interdisciplinar dos eixos semestrais, uma vez que 148 dos 154 alunos que responderam ao questionário, afirma que os eixos favorecem a interdisciplinaridade. No entanto, 58 alunos apontam que apesar dos eixos favorecerem a interdisciplinaridade, esta não ocorreu no curso.

Tabela 40: Avaliação dos eixos do currículo unificado, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Frequência	%
Os eixos favorecem a interdisciplinaridade.	90	58,4
Os eixos favorecem a interdisciplinaridade, mas esta não aconteceu no curso.	58	37,7
Os eixos não permitem a interdisciplinaridade/não se relacionam às disciplinas do semestre.	6	3,9
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A tabela 41 apresenta a avaliação dos alunos sobre as dimensões macro, meso e micro das disciplinas. É preciso considerar que no momento em que os alunos estavam respondendo ao instrumento, muitas vezes solicitaram explicações a respeito do sentido das dimensões curriculares, revelando desconhecimento quanto a este pressuposto epistemológico de formação do currículo.

Acredito que é devido a não compreensão do sentido das dimensões que um número significativo de alunos (18 – 11,6%) afirma não conhecer a proposta curricular ou não se considera capaz de responder/avaliar sobre as dimensões, bem como nove alunos (5,8%) não responderam. Apesar disso, como se pode inferir pelos resultados da tabela, a avaliação dos alunos sobre as dimensões disciplinares do currículo é bastante positiva.

Tabela 41: Avaliação das dimensões das disciplinas do currículo unificado, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Frequência	%
Permitem a relação teoria e prática.	43	27,7
Permitem compreender todas as dimensões da	37	23,9

educação.		
Romperam com a separação teoria e prática.	26	16,8
Não conheço a proposta curricular, não posso responder/avaliar, não me sinto capaz de responder/avaliar.	18	11,6
Não permitiram a relação teoria e prática.	10	6,5
Não responderam.	9	5,8
Prejudicou o desenvolvimento do curso, pois é melhor estudar as disciplinas teóricas primeiro e as práticas depois.	7	4,5
Permitem a relação teoria e prática, mas isso não aconteceu no curso.	5	3,2
Total	155	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Considero as Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEAs) um dos componentes mais importantes do currículo, pois expressam e materializam o sentido da flexibilização curricular como princípio, além de atender a diversidade sociocultural, uma vez que são diferentes regiões e cidades que estão a trabalhar com a mesma proposta. No entanto, como se pode observar na avaliação deste componente curricular na tabela 42 a seguir, um número significativo de alunos aponta que as AEAs não foram importantes ou não contribuíram para a formação. Apontam também, o que no meu entendimento é bastante grave, que as AEAs não se relacionaram com as disciplinas do semestre, rompendo com a estrutura interdisciplinar proposta a partir dos eixos semestrais.

Como já discutido no item anterior deste capítulo, segundo a proposta curricular, as AEAs são espaços curriculares abertos e flexíveis que visam à concretização do princípio da flexibilidade, abertura de espaços para o aprofundamento de conhecimentos, inserção de temas emergentes e temas ou conteúdos que garantam a especificidade de cada unidade universitária em seu contexto regional, uma vez que caberá aos professores e alunos do curso decidir a forma e o conteúdo da atividade de cada semestre.

Tabela 42: Avaliação das Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
Foram importantes para a formação e se relacionaram com as disciplinas de cada semestre.	57	37,0

Foram importantes para a formação, mas não se relacionaram com as disciplinas de cada semestre.	42	27,3
Tiveram relação com as disciplinas do semestre, mas não foram importantes para a formação.	31	20,1
Contribuíram pouco/muito pouco para a formação, não se relacionaram com as outras disciplinas.	11	7,1
Não foram importantes para a formação/nada acrescentaram à formação, não se relacionaram com as disciplinas.	8	5,2
Não responderam	5	3,2
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A Prática Pedagógica, conforme já explicitado no início deste capítulo, é um dos componentes da dimensão da Pesquisa e Prática do currículo, e busca concretizar, por meio de diferentes atividades e experiências, a articulação entre a teoria e a prática e o princípio da interdisciplinaridade, ao tomar como base de suas atividades as relações entre o eixo semestral e os conhecimentos proporcionados pelas diferentes disciplinas do semestre. A avaliação que os alunos fazem da Prática Pedagógica, como se pode observar na tabela 43 a seguir, é que esta não conseguiu realizar seu objetivo principal, a relação teoria e prática. Também em relação a esta questão, muitos alunos não avaliaram ou afirmaram que não se sentiam capazes de avaliar.

As tabelas apresentadas até aqui indicam que os princípios e processos de formação, bem como a estrutura do currículo, estabelecida por meio dos eixos e dimensões, não estão claros para os alunos. O aluno, que deve ser entendido como um dos sujeitos do currículo parece ter ficado à margem do processo de unificação e planejamento curricular, não participando das importantes decisões que resultaram no currículo unificado. A compreensão dos princípios, processos, eixos e dimensões é muito importante para que o aluno vivencie o currículo proposto e perceba como os conteúdos e atividades que realiza possuem um sentido e um significado.

Tabela 43: Avaliação das atividades desenvolvidas na dimensão da Prática Pedagógica, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
A Prática Pedagógica permitiu a relação teoria e prática/foi importante para a formação.	52	33,8

A Prática Pedagógica foi importante para a formação, mas houve pouca relação com a prática.	41	26,6
A Prática Pedagógica contribuiu pouco/muito pouco para a formação, não proporcionou a relação teoria e prática.	18	11,7
A Prática Pedagógica é importante, mas os professores não souberam conduzir a relação teoria e prática.	16	10,4
Não conheço a proposta curricular, não posso responder/avaliar, não me sinto capaz de responder/avaliar.	13	8,4
A Prática Pedagógica não foi importante/nada acrescentou à formação/não aconteceram atividades práticas na Prática Pedagógica.	10	6,5
Não responderam	4	2,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A análise dos dados referentes ao estágio supervisionado mostra que este é considerado um momento de grande expectativa e tensão para os alunos, e que continua se constituindo no “coroamento” do processo formativo, ainda sendo planejado e realizado sob a lógica da racionalidade técnica, desarticulado do currículo como um todo. Nas tabelas 44 e 45 a seguir, a avaliação que os alunos fazem do Estágio Supervisionado em Gestão é bastante negativa.

O estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura tem sido atravessado, nos últimos anos, por uma intensa crítica quanto à sua concepção e realização, que resultou numa ampla revisão teórica que tem servido de apoio ao planejamento curricular desta imprescindível atividade formativa (PICONEZ (1994); PIMENTA e LIMA (2004); BIANCHI et. all. (2005); MIRANDA e SILVA (2008); FELÍCIO e OLIVEIRA (2008).

No documento “Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UEG” (2004), não há referências sobre a concepção de estágio supervisionado que integra a proposta curricular. Na UEG, cada curso tem autonomia para construir seu próprio projeto de estágio supervisionado, integrado ao projeto pedagógico do curso. Com base na análise da proposta curricular realizada no primeiro item deste capítulo, observa-se que o estágio supervisionado se situa na dimensão da Prática Pedagógica; assim, infere-se que também o estágio é uma das atividades curriculares que visam a articulação entre teoria e prática e a pesquisa.

Para Piconez (1994); Pimenta e Lima (2004) e Felício e Oliveira (2008) a relação teoria e prática como fulcro do estágio supervisionado, porém numa concepção que se distancia da “simetria invertida” e da tradicional fragmentação do estágio em dois momentos distintos, observação e regência. Os autores situam o estágio como um momento de síntese do que está sendo aprendido no curso e o papel do professor na escola de Educação Básica, dando ao estágio supervisionado uma característica interdisciplinar e trazendo a pesquisa para esta atividade.

Tabela 44: Avaliação do Estágio Supervisionado em Gestão, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
O Estágio Supervisionado em Gestão atingiu parcialmente/relativamente às expectativas, permitindo parcialmente/relativamente a articulação das atividades e componentes curriculares com a realidade da gestão/administração escolar.	96	62,3
O Estágio Supervisionado em Gestão não atingiu todas as expectativas e não permitiu a articulação das atividades e componentes curriculares com a realidade da gestão/administração escolar.	31	20,1
O Estágio Supervisionado em Gestão atingiu as expectativas e permitiu a articulação das atividades e componentes curriculares com a realidade da gestão/administração escolar.	21	13,6
Não responderam	6	3,9
Total	154	100,0%

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Nas DCNP/2006, a carga horária do estágio supervisionado é definida no artigo 7º, inciso II, que assim estabelece: “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (DCNP/2006). No artigo 8º, inciso IV, a integralização dos estudos no curso de Pedagogia se dará, também, através da realização do estágio supervisionado.

(...) estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; nas disciplinas

pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; na Educação de Jovens e Adultos; na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; em reuniões de formação pedagógica (DCNP, 2006).

Tabela 45: Justificativas sobre a avaliação do Estágio Supervisionado em Gestão, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
Atingiu parcialmente/relativamente às expectativas e permitiu parcialmente/relativamente a articulação com a realidade da gestão/administração: poucas disciplinas teóricas/pouca formação teórica sobre gestão, financiamento e administração escolar.	42	27,3
Atingiu parcialmente/relativamente às expectativas e permitiu parcialmente/relativamente a articulação com a realidade da gestão/administração: dificuldades para realizar o projeto de estágio nas escolas-campo; pouca abertura dos gestores nas escolas para o estágio.	39	25,3
Não atingiu todas as expectativas e não permitiu a articulação com a realidade da gestão/administração: faltou acompanhamento dos professores no campo de estágio/dificuldades para entrar no campo de estágio/resistência das escolas.	19	12,3
Atingiu parcialmente/relativamente às expectativas e permitiu parcialmente/relativamente a articulação com a realidade da gestão/administração: os professores pouco orientaram e pouco acompanharam o estágio.	15	9,7
Atingiu as expectativas e permitiu a articulação com a realidade da gestão/administração: segurança no planejamento e nas atividades realizadas nas escolas-campo, boa receptividade por parte dos gestores nas escolas-campo.	13	8,4
Não atingiu todas as expectativas e não permitiu a articulação com a realidade da gestão/administração: não se sentiu preparada/preparado para realizar as atividades.	12	7,8
Atingiu as expectativas e permitiu a articulação com a realidade da gestão/administração: houve boa preparação teórica nas disciplinas referentes à gestão.	8	5,2
Não justificaram	6	3,9
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A avaliação dos alunos sobre o Estágio Supervisionado em Docência, como se pode observar na tabela 46, é mais positiva do que a avaliação do estágio em Gestão. É importante refletir sobre os motivos pelos quais os alunos se identificam mais com a

docência do que com a gestão educacional, pois a não compreensão por parte dos formadores e curriculistas do curso de Pedagogia sobre a concepção da docência como base da formação do pedagogo, parece ter fragilizado a formação em gestão neste curso. O currículo em análise, que oferece formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, já evidencia essa fragilização, que possivelmente se intensificará a partir da mudança implementada em 2007, quando o currículo é reestruturado e passa a oferecer formação em docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 46: Avaliação do Estágio Supervisionado em Docência, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Frequência	%
Atingiu relativamente/parcialmente as expectativas e permitiu a articulação das atividades e componentes curriculares com a prática pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	75	48,7
O Estágio Supervisionado em Docência atingiu as expectativas e permitiu a articulação das atividades e componentes curriculares com a prática pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	67	43,5
Não atingiu as expectativas e nem permitiu a articulação das atividades e componentes curriculares com a prática pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	8	5,2
Não responderam	4	2,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

As justificativas da avaliação sobre o Estágio Supervisionado em Docência expressas na tabela 47 a seguir, retomam a questão da relação teoria e prática como o principal problema do currículo em ação, além de evidenciar que os alunos não percebem a interdisciplinaridade como princípio do currículo e da formação, pois a justificativa apontada pelo maior número de alunos, 39 (25,3%), coloca que o excesso de atividades acadêmicas no último ano do curso atrapalhou o desenvolvimento do estágio, revelando uma visão fragmentada da formação, pois não conseguem estabelecer relações entre as disciplinas, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o Estágio Supervisionado.

Tabela 47: Justificativas sobre a avaliação do Estágio Supervisionado em Docência, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
-----------	------------	---

Atingiu relativamente/parcialmente as expectativas e permitiu a articulação com a prática pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: muitas atividades acadêmicas no último ano/ o excesso de atividades atrapalhou o desenvolvimento do estágio.	39	25,3
Atingiu as expectativas e permitiu a articulação com a prática pedagógica: acompanhamento/apoio/segurança dos professores no planejamento e no campo de estágio.	29	18,8
Atingiu relativamente/parcialmente as expectativas e permitiu a articulação com a prática pedagógica: insegurança em relação à formação para a docência/pouca orientação/pouco acompanhamento no campo de estágio/resistência das escolas/falta de apoio das escolas.	24	15,6
Atingiu as expectativas e permitiu a articulação com a prática pedagógica: boa formação teórica para a docência, segurança com a formação teórica recebida, as disciplinas sobre docência preparam para o estágio	21	13,6
Atingiu as expectativas e permitiu a articulação com a prática pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: boa receptividade/apoio nas escolas-campo, orientação coletiva no planejamento das atividades, acompanhamento dos professores nas escolas.	15	9,7
Atingiu relativamente/parcialmente as expectativas e permitiu a articulação com a prática pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: falta de tempo para dedicar-se mais ao planejamento e demais atividades do estágio.	12	7,8
Não atingiu as expectativas e nem permitiu a articulação com a prática pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: insegurança em relação à formação, falta de acompanhamento dos professores, falta de apoio nas escolas-campo, indisciplina dos alunos.	8	5,2
Não justificaram	6	3,9
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Na tabela 48 a seguir, sobre a avaliação dos alunos a respeito da relação entre o TCC e a formação para a pesquisa, a maioria das respostas situa o TCC como uma atividade que prepara relativamente/em alguns aspectos para a pesquisa. Como já apresentado no início deste capítulo, a pesquisa é um dos princípios formativos do currículo proposto que, no entanto, não aparece no decorrer da formação, no currículo em ação. Na medida em que os alunos não reconhecem que o currículo realiza a relação teoria e prática, particularmente nos componentes curriculares que compõem a dimensão da Pesquisa e Prática, se pode inferir que a pesquisa não se efetivou como princípio formativo.

Tabela 48: Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
Prepara relativamente/em alguns aspectos para a pesquisa: pouca carga horária da disciplina Pesquisa e Educação/pouca preparação para o planejamento e a execução da pesquisa/pouco conhecimento sobre o processo de pesquisa.	36	23,4
Prepara relativamente/em alguns aspectos para a pesquisa: pouco tempo para elaborar o projeto e desenvolver a pesquisa.	28	18,2
O Trabalho de Conclusão de Curso prepara o profissional da pedagogia para a pesquisa: boa formação teórica para o projeto de pesquisa, segurança/acompanhamento/orientação do professor-orientador.	24	15,6
O Trabalho de Conclusão de Curso prepara o profissional da pedagogia para a pesquisa: ajuda a fazer a relação teoria e prática, ajuda a planejar o estágio.	23	14,9
Prepara relativamente/em alguns aspectos para a pesquisa: muitas atividades no último ano de curso/pouca dedicação ao TCC por causa do estágio.	19	12,3
O Trabalho de Conclusão de Curso não prepara o profissional da pedagogia para a pesquisa: falta de formação para o planejamento e a pesquisa/falta de contato/orientação com o professor-orientador/necessidade de realização do estágio/muitas atividades do estágio.	13	8,4
Não informaram/não responderam	11	7,1
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

As principais razões apontadas pelos alunos ao avaliarem que o TCC prepara relativamente/em alguns aspectos para a pesquisa são, em primeiro lugar, a pouca carga horária da disciplina Pesquisa e Educação, a pouca preparação para o planejamento e a execução da pesquisa, ou o pouco conhecimento sobre o processo de pesquisa, evidenciando uma concepção de pesquisa como atividade acadêmico-científica desvinculada da formação e da ação docente, daí que o TCC “atrapalhe” o estágio, como avaliado pelos alunos na tabela acima.

Entre outras razões apontadas para justificar a avaliação de que o TCC prepara relativamente/em alguns aspectos para a pesquisa estão o pouco tempo para elaborar o projeto e desenvolver a pesquisa, as muitas atividades no último ano de curso e a pouca

dedicação ao TCC por causa do estágio. Novamente aparece a dicotomia entre o pensar e o fazer, o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Apenas 23 alunos (14,9%) apontam que o TCC ajuda a fazer a relação teoria e prática e a planejar o estágio.

Para André (2005) ensino e pesquisa são atividades diferentes e exigem conhecimentos, atitudes e habilidades diferentes, mas argumenta que o professor deve possuir, quando planeja e realiza um e outro, um espírito de investigação, que deve ser resultado de um processo formativo que tem a pesquisa como elemento fundante. Para solucionar problemas e encontrar alternativas para a prática, é importante que o professor aprenda a formular questões e hipóteses, a observar criteriosamente a realidade e o dia-a-dia, a selecionar instrumentos e colher dados.

Quando se toma essa concepção de pesquisa como base para a análise dos dados apresentados na tabela 48, pode-se considerar que o tipo de pesquisa que faz o aluno do curso de Pedagogia, e como a faz, não caracteriza a pesquisa como princípio formativo. Outra questão importante diz respeito à divulgação e avaliação dos TCCs realizados, é importante que as unidades universitárias e a UEG como um todo propiciem momentos e meios de divulgação dos trabalhos.

Um número considerável de alunos, 13 (8,4%), coloca que o TCC não prepara o profissional da pedagogia para a pesquisa, pois sentem falta de formação para o planejamento e a realização da pesquisa e falta de contato/orientação do professor-orientador; além de colocarem a necessidade de realização do estágio como um fator que impede a dedicação ao TCC, corroborando a análise já realizada. Outra questão que deve ser considerada é que um número significativo de alunos 11 (7,1%) não informaram a avaliação que fazem sobre o TCC.

A tabela 49 a seguir, aponta o nível geral de satisfação com a formação, evidenciando a contradição com a avaliação realizada até aqui, quando 86 alunos (55,8%) colocam que a formação proporcionada pelo currículo foi totalmente satisfatória.

Tabela 49: Nível geral de satisfação com a formação proporcionada pelo currículo, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
O currículo proporcionou uma formação totalmente satisfatória: boa formação teórica/científica, disciplinas	33	21,4

com conteúdos importantes/interessantes, disciplinas com sequência articulada, conhecimentos/disciplinas abrangentes.		
O currículo proporcionou uma formação totalmente satisfatória: relação teoria e prática proporcionada pela Prática Pedagógica e pelo estágio, conhecimento da realidade da escola desde o início do curso, muitas disciplinas com conteúdo prático.	29	18,8
O currículo proporcionou uma formação totalmente satisfatória: bons professores, professores bem preparados, professores envolvidos com o curso e os alunos, motivadores, responsáveis, sensíveis, competentes	24	15,6
O currículo proporcionou uma formação relativamente satisfatória: muitas disciplinas e muito conteúdo em pouca carga horária, dificuldade para realizar todas as atividades exigidas, muitas atividades, falta de tempo para estudar.	17	11,0
O currículo proporcionou uma formação relativamente satisfatória: pouca relação entre teoria e prática, poucas relações com a escola, deveriam ter ido mais vezes às escolas, falta de interação entre o curso/a unidade e as escolas.	14	9,1
O currículo proporcionou uma formação pouco satisfatória: professores muito exigentes, professores sem formação na disciplina, falta de compromisso dos professores, dificuldade para encontrar os professores de estágio e os orientadores de TCC.	14	9,1
O currículo proporcionou uma formação pouco satisfatória: formação insuficiente em gestão e administração escolar, falta de disciplinas e de estágio em Educação Infantil.	11	7,1
Não informaram/não responderam	6	3,9
O currículo proporcionou uma formação nada satisfatória: muitas disciplinas fora do contexto da Pedagogia, principalmente AEAs, pouca prática nas escolas.	5	3,2
O currículo proporcionou uma formação nada satisfatória: as disciplinas, professores e a instituição deixaram a desejar.	1	0,6
Total	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Uma hipótese que pode ser levantada a respeito desta contradição é que, de certa forma, há um grande envolvimento pessoal e afetivo dos alunos com o curso e a instituição, que não deixa de atravessar a avaliação do currículo quando este é analisado separadamente em seus diversos componentes, mas que se evidencia na visão do currículo como um todo. Nesse momento de conclusão do curso, ao olhar para o

processo já percorrido, o aluno tende a trazer para a formação a “visão idílica e carismática da profissão, que em nada reflete os mecanismos que a afetam, antes ocultam as condições concretas do trabalho docente” (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

A tabela 50 mostra quais disciplinas são consideradas, pelos alunos, como fundamentais para a formação do pedagogo. Solicitou-se a cada aluno que elencasse as cinco disciplinas que foram mais importantes para sua formação. Os dados referem-se ao número de vezes em que a disciplina foi citada pelos informantes. As três disciplinas mais citadas, Estágio Supervisionado em Docência, Psicologia da Educação e Psicologia da Aprendizagem, são intimamente relacionadas com a formação para a docência, o que corrobora a hipótese de que houve uma identificação dos alunos com a formação para o magistério e uma fragilização da formação para a gestão.

Outro aspecto importante que pode ser inferido a partir da análise da tabela 51 é o grande número de citações da disciplina Prática Pedagógica, que integra a dimensão da Pesquisa e Prática. Há aí uma contradição em relação à avaliação que os alunos fazem da relação teoria e prática no currículo, apontada como um problema em quase todas as questões. No entanto, a disciplina Prática Pedagógica, cujo conteúdo é o estabelecimento de relações entre o eixo e as disciplinas do semestre com a realidade educacional, foi bastante citada como uma disciplina importante na formação.

As disciplinas específicas para a docência não são muito citadas como disciplinas importantes, o que evidencia a distância entre estas e o estágio. Ao que parece, os alunos consideram que o Estágio Supervisionado em Docência foi a disciplina que proporcionou, sozinha, a formação e a identificação destes com a docência, o que evidencia uma ruptura total entre teoria e prática, formação na universidade e formação na escola de Educação Básica. O contrário acontece com a formação em gestão, cujas disciplinas de base, Políticas Públicas e Educação; Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico; Planejamento e Avaliação Institucional e Gestão e Cultura Organizacional, foram mais citadas do que as disciplinas específicas para a formação em docência.

Tabela 50: Disciplinas consideradas fundamentais para a formação do pedagogo, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG, em ordem de maior para o menor número de citações

Disciplinas	Número de citações
Estágio Supervisionado em Docência	117
Psicologia e Educação (Aprendizagem)	98
Psicologia e Educação (Desenvolvimento)	86

Prática Pedagógica	48
Estágio Supervisionado em Gestão	37
Políticas Públicas e Educação.	33
Métodos e Processos de Alfabetização	32
Educação e Diversidade	29
História e Educação	27
Bases Lingüísticas da Alfabetização	25
Sociedade, Conhecimento e Escola.	25
Leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos.	24
Filosofia e Educação	22
Mídias e Produção Cultural	22
Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação	21
Organização do Trabalho Pedagógico	20
Teoria Social, Educação e Estado.	20
Processos Didáticos	19
Trabalho de Conclusão de Curso	18
Teorias Pedagógicas	15
Planejamento e Avaliação Institucional	14
Antropologia e Educação	13
Atividade de Enriquecimento e Aprofundamento	12
Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa	12
Cultura Escolar e Currículo	12
Gestão e Cultura Organizacional	10
Arte e Educação	9
Pesquisa e Educação	9
Corpo, Cultura e Expressividade	7
Bases Epistemológicas e Educação	6
Conteúdos e Processos de Ensino de História	4
Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática	4
Educação e Mídias na Sociedade da Informação	4
Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências	3
Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia	2

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A tabela 51 mostra quais são as mudanças que os alunos vêem como necessárias no currículo do curso. A questão da semestralidade é entendida, tanto pelos alunos quanto pelos professores, como se verá mais adiante, como a principal mudança a ser efetivada no currículo. Outras mudanças importantes solicitadas pelos alunos é a formação para a docência na Educação Infantil, o que implica na identificação do curso apenas com o magistério e a fragilização da formação para a gestão, como já se discutiu

anteriormente; e também a formação para a inclusão escolar, já discutida na análise da tabela 26, no capítulo III.

Tabela 51: Mudanças necessárias no currículo do curso de Pedagogia, segundo os alunos do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
O currículo/o curso deveria ser anual/as disciplinas deveriam ser anuais.	21	13,6
Deveria contemplar/oferecer/proporcionar formação para Educação Infantil/disciplinas de/sobre Educação Infantil.	19	12,3
Reorganização do currículo para proporcionar formação/maior carga horária/mais disciplinas sobre a inclusão escolar/educacional.	18	11,7
Deveria retirar/substituir a gestão/disciplinas de gestão e introduzir a Educação Infantil/disciplinas de Educação Infantil/formação para Educação Infantil.	17	11,0
Ampliação da carga horária das disciplinas Ensino e Pesquisa, Psicologia do Desenvolvimento/da Aprendizagem, Métodos e Processos de Alfabetização, Estágio Supervisionado em Docência, Métodos e Processos de Ensino de Matemática, Educação e Diversidade.	16	10,4
O Trabalho de Conclusão de Curso deveria ser iniciado no terceiro ano/maior carga horária/mais tempo para o TCC.	15	9,7
Melhoria das condições de ensino (professores mestres e doutores, que ficassem mais tempo nas unidades) e da infraestrutura das Unidades Universitárias (biblioteca, computadores, ar-condicionado, cantina, laboratórios).	13	8,4
Não respondeu	12	7,8
Não mudaria nada no currículo.	9	5,8
Reorganização dos horários de orientação/planejamento/realização do Estágio Supervisionado, criação de alternativas de realização do estágio para os alunos que trabalham o dia todo.	7	4,5
Mudaria alguns professores/maior exigência para os professores/capacitação dos professores, professores mais preparados para trabalhar com o currículo.	7	4,5
Total de respostas	154	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

3. O currículo na perspectiva dos professores

No questionário proposto para os professores, solicitou-se uma avaliação próxima daquela solicitada aos alunos: aspectos estruturais do currículo (eixos e dimensões); análise dos componentes curriculares e da relação entre a formação e a pesquisa, relação entre a formação e o estágio em docência e gestão; considerações sobre o currículo em relação às necessidades de formação do pedagogo na atualidade; se o currículo proposto

se efetiva na prática e como isto se dá; o que mudaria no currículo. Como já explicitado anteriormente, participaram da pesquisa 67 professores, de um total de 247.

Segundo Domingues (1988 e 1994), a forma como alunos e professores percebem o currículo em ação, é bastante diferente; assim como são diferentes as relações que tais sujeitos estabelecem entre este e o currículo prescrito. Para os professores, o currículo em ação é sempre um vir-a-ser, é o que está previsto no currículo prescrito e que deve ser realizado por eles e pela instituição. Para os alunos, o currículo em ação é o que acontece, são as atividades que realizam, as aulas que assistem, os textos que lêem e nem sempre, como observado nesta pesquisa, possuem conhecimento ou uma compreensão clara sobre o currículo prescrito. Assim, apreender as relações entre o prescrito e a ação e identificar as possibilidades formativas, não pode prescindir de uma relação entre o currículo na perspectiva dos alunos e o currículo na perspectiva dos professores.

A tabela 52 apresenta a avaliação dos professores sobre os eixos semestrais em relação ao favorecimento da interdisciplinaridade. Para os professores os eixos favorecem a interdisciplinaridade, mas quando se analisa se esta ocorre ou não no curso, a maioria afirma que não. Do total de 67 professores, 24 (35,8%) afirmam que ocorre interdisciplinaridade no curso, enquanto que 33 professores (49,2%) colocam que não ocorre. Um dado importante é o alto índice de professores, 9 (13,4%), que não expressa sua avaliação, que afirmam que não conhecem a proposta do curso ou que não se sentem capazes de avaliar, o que irá se repetir ao longo das questões.

Esses dados implicam num problema importante do currículo e que pode comprometer a formação, pois a interdisciplinaridade, na proposta curricular, é compreendida como um processo formativo, ou seja, é a forma como o trabalho pedagógico se organiza para a realização do ensino e demais atividades previstas. Nesse sentido, quando a maioria dos professores afirma que os eixos favorecem a interdisciplinaridade, mas esta não ocorre no curso, o currículo prescrito entra em contradição com o currículo em ação no mecanismo que deveria garantir, em princípio, que a interdisciplinaridade fosse efetivada: a prática docente dos formadores.

Tabela 52: Avaliação dos eixos semestrais em relação ao favorecimento da interdisciplinaridade, conforme os professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Alternativas	Frequência	%
Os eixos favorecem a interdisciplinaridade e esta vem ocorrendo no curso.	24	35,8

Os eixos favorecem a interdisciplinaridade, mas esta pouco acontece no curso.	23	34,3
Não conhece a proposta do currículo/não se sente capaz de avaliar/não respondeu.	9	13,4
Os eixos favorecem a interdisciplinaridade, mas esta não acontece no curso.	7	10,4
Os eixos não influenciam as disciplinas, não acontece a interdisciplinaridade no curso.	3	4,5
Não concorda com este tipo de organização disciplinar.	1	1,5
Total	67	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Em relação às dimensões das disciplinas, como pode ser observado na tabela 53, a avaliação que os professores fazem a esse respeito é bastante positiva. A maioria dos professores aponta que, organizando-se as disciplinas dessa forma (dimensões macro, meso e micro e dimensão da Pesquisa e Prática), é possível perceber as diversas dimensões da educação em todos os semestres. Para os professores houve uma ruptura com a tradicional separação entre as disciplinas teóricas no início do curso e as disciplinas práticas no final, e também se pode relacionar teoria e prática a partir desta organização.

No entanto, chama a atenção o número significativo de professores, 11 (16,4%), que afirma que esta forma de organização das disciplinas prejudica o desenvolvimento do curso, colocando que é preferível estudar as disciplinas teóricas antes das práticas. Há uma relação entre a avaliação dos alunos e a avaliação dos professores a respeito da relação teoria e prática no curso, uma vez que a ausência dessa relação atravessa a avaliação dos alunos e também a avaliação dos professores, como se verá no decorrer da análise. Para alunos e professores a relação teoria e prática é amplamente possibilitada pelo currículo prescrito, mas não ocorreu ou ocorreu pouco no currículo em ação.

Tabela 53: Avaliação das dimensões das disciplinas do currículo unificado, segundo os professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
Esta organização das disciplinas permitiu perceber todas as dimensões da educação em cada semestre.	19	28,4
Esta forma de organização das disciplinas rompeu com a separação entre disciplinas teóricas nos dois primeiros anos do curso e disciplinas práticas nos	15	22,4

dois últimos anos.		
Esta organização das disciplinas permitiu relacionar teoria e prática desde o início do curso.	13	19,4
Esta forma de organização das disciplinas prejudicou o desenvolvimento do curso, pois é melhor estudar todas as disciplinas teóricas antes de estudar as disciplinas práticas.	11	16,4
Não conhece a proposta do currículo/não se sente capaz de avaliar/não respondeu.	7	10,4
Esta organização das disciplinas não permitiu relacionar teoria e prática.	2	3,0
Total	67	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

As tabelas 54 e 55 apresentam a avaliação e as propostas de Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento realizadas pelos professores. Como já explicitado, essas atividades são espaços curriculares bastante abertos e flexíveis que, visam à concretização do princípio da flexibilidade, abrindo espaços para o aprofundamento de conhecimentos; para a inserção de temas emergentes; e para que sejam contempladas as especificidades de cada unidade universitária em seu contexto regional.

Tabela 54: Professores do curso de Pedagogia regular da UEG que realizaram Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA)

Alternativas	Frequência	%
Não ofereceu ainda/nunca trabalhou com AEA.	22	32,8
Já ofereceu AEA.	20	29,9
Está trabalhando com uma AEA.	19	28,4
Não conhece a proposta curricular/não conhece a proposta das AEAs	6	9,0
Total	67	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Dois aspectos chamam a atenção na tabela 54, o grande número de professores que não ofereceu ou nunca trabalhou com uma AEA, 22 (32,8%) e o número de professores que não conhece a proposta curricular ou a proposta das AEAs, 6 (9 %). Como se verá na tabela 56, para os professores os objetivos das AEAs não estão sendo cumpridos e estas estão, na realidade, funcionando como mecanismo de ajuste da carga horária dos professores que ficam sem disciplina de um semestre para o outro, uma vez que o curso é semestral com entrada anual.

Quanto às AEAs que já foram ou que estão sendo oferecidas pelos professores, percebe-se, a partir dos dados apresentados na tabela 55, a riqueza e diversidade de conhecimentos e práticas que podem ser trabalhados nestas atividades, o que pode tornar o currículo em ação realmente dinâmico e flexível. Como o currículo não define nem delimita as AEAs, devendo apenas o professor interessado em oferecê-las considerar o eixo e as disciplinas do semestre, a possibilidade de enriquecimento da formação é bastante ampla.

Tabela 55: Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA) que já foram oferecidas/estão sendo oferecidas pelos professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento	Frequência
Educação Ambiental	5
Literatura Infantil	4
Educação para a paz/ educação e valores	4
Cinema e Educação	3
Educação Infantil	3
Violência nas escolas/violência e educação	3
Arte-educação/formação estética do professor	3
Políticas educacionais	2
Ensino de Matemática	2
Desenvolvimento e aquisição da linguagem	2
Sexualidade e Educação/sexualidade da criança	2
Educação na perspectiva histórico-cultural	1
Economia familiar	1
Oficinas de criação em arte-educação	1
Profissão docente e sindicalismo	1
Informática educacional	1
Educação, trabalho e políticas públicas	1
Total	39

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Na tabela 56 os professores avaliam a proposta das AEAs como componentes curriculares e também avaliam como se dá a realização destas atividades em suas Unidades Universitárias. Todos os professores, com exceção dos que não responderam à questão, avaliam positivamente a proposta enunciada no currículo prescrito. No entanto, um grande número de professores 22 (33,2%), fazem uma crítica à forma como são implementadas, com destaque para o fato de que as AEAs têm servido para completar a carga horária dos professores que ficam sem disciplinas quando muda o semestre. Há também uma crítica sobre

as AEAs oferecidas, que muitas vezes não se articulam ao eixo e às disciplinas do semestre, o que também foi percebido pelos alunos. Outro aspecto importante é que 17 (25,8%) dos professores não avaliaram a realização das AEAs em suas unidades universitárias. O número de professores que afirma não conhecer a proposta das AEAs ou o currículo como um todo é bastante significativo.

Tabela 56: Avaliação da proposta das Atividades de Enriquecimento e de sua realização nas Unidades Universitárias, segundo os professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
A proposta curricular é interessante/boa/excelente/inovadora/diferente, mas tem servido para completar a carga horária dos professores que ficam sem disciplina em determinados semestres e por isso muitas vezes não se articulam aos eixos semestrais/não tem relação com as disciplinas do semestre.	16	24,2
As AEAs dão dinamicidade ao curso/completam e enriquecem a formação/incentivam a pesquisa, desafiam/enriquecem/melhoram a prática dos professores do curso.	12	18,2
Nunca trabalhou com AEA/ não se sente em condições de avaliar.	11	16,7
Oportunizam a flexibilidade do currículo e a discussão de temas atuais/ os professores trabalham com mais motivação/prazer, pois oferecem temáticas de seu interesse.	9	13,6
As AEAs permitem a realização de atividades mais práticas/saem da teoria, por isso motivam alunos e professores.	6	9,1
Não conhece a proposta curricular/não conhece a proposta das AEAs.	6	9,1
A proposta é boa/interessante, mas as aulas não são levadas à sério, não são bem preparadas, professores e alunos não participam como deveriam.	3	4,5
A proposta é enriquecedora/inovadora/interessante, mas deveria ser mais aberta, os alunos deveriam ter um leque maior de atividades para escolher durante o semestre.	3	4,5
Total	66	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Para Roldão (2002), os docentes têm que atuar curricularmente, tornarem-se profissionais do currículo, planejando e desenvolvendo propostas curriculares de forma a realizar a passagem de currículo prescrito para projeto curricular e em seguida para a operacionalização desse projeto curricular enquanto uma escolha institucional que foi pensada e decidida em diferentes níveis, num *continuum* do processo de desenvolvimento curricular, da máxima generalização para a máxima concretização.

Esse *continuum*, que se insere no contexto político-administrativo da instituição, deve possibilitar uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas

afins entram em correlação sem que nenhuma perca sua identidade; essa organização pluridisciplinar deve ser planejada num modelo de currículo integrado, que conduzirá à interdisciplinaridade e ao mesmo tempo à especialização dos diferentes campos do saber necessários à docência; bem como à relação entre a formação e o campo de trabalho, relação que deve ser compreendida como práxis (PACHECO, 2001).

A avaliação dos professores sobre a disciplina Prática Pedagógica, na tabela 57, segue a mesma tendência da avaliação sobre as AEAs. Para os professores, assim como para os alunos, o grande nó do currículo parece ser a relação teoria e prática, evidenciada nas avaliações que os professores fazem sobre a realização das AEAs e da Prática Pedagógica em suas Unidades Universitárias. Os professores, em sua maioria, consideram que a Prática Pedagógica é importante para a formação e permite, em tese, a relação teoria e prática desde o início do curso.

No entanto, a contradição entre o currículo prescrito e o currículo em ação emerge novamente quando se coloca que esta atividade curricular deveria se aproximar mais da realidade das escolas ou ser desenvolvida diretamente nas escolas. Há também um aspecto importante, seis professores colocam que a Prática Pedagógica se confunde com outras disciplinas, inclusive com o Estágio Supervisionado. Há que se considerar, também, que a concepção de prática que subjaz à avaliação dos professores sobre a Prática Pedagógica se aproxima muito da idéia de simetria invertida.

Pode-se inferir, pelas respostas dadas pelos professores, que a prática como componente curricular tem sido compreendida como a inserção dos alunos nas escolas, o que por si garantiria tanto a compreensão das difíceis condições de trabalho nas escolas públicas quanto a relação teoria e prática, o que aproxima a concepção de formação expressa pelos professores da concepção de formação da epistemologia da prática.

Tabela 57: Avaliação da proposta da Prática Pedagógica e de sua realização nas Unidades Universitárias, segundo os professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
A Prática Pedagógica é muito importante para a formação dos alunos/permite maior relação entre teoria e prática/possibilita um maior/melhor conhecimento da realidade das escolas.	19	28,4
A Prática Pedagógica permite a relação teoria e prática desde o início do curso e permite/provoca a interdisciplinaridade.	17	25,4
A Prática Pedagógica é importante para a formação, mas deveria ser mais próxima da realidade das escolas/desenvolvida nas	12	17,9

escolas/articulada às escolas.		
Não conhece o currículo do curso/não conhece a proposta da Prática Pedagógica/ não se sente em condições de avaliar.	9	13,4
A Prática Pedagógica é importante/possibilita a relação teoria e prática e a interdisciplinaridade, mas os professores não conseguem/deveriam realizar a relação teoria e prática/a interdisciplinaridade.	4	6,0
A Prática Pedagógica contribui para a formação dos alunos, mas não é essencial/confunde-se com o estágio e com a AEA.	4	6,0
A Prática Pedagógica não possibilita a relação teoria e prática/confunde-se com o estágio/ com a disciplina de Processos Didáticos.	2	3,0
Total	67	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Na tabela 58 a seguir, os professores fazem a avaliação do Estágio Supervisionado e como este tem sido desenvolvido nas unidades. A reorganização do estágio curricular supervisionado para que este se inicie na metade do curso, no caso da Pedagogia, no terceiro ano, é apontada pela maioria dos professores, 36 (53,7%), como algo muito significativo. Os professores afirmam que permanecer mais tempo nas escolas permite ao aluno a compreensão da realidade escolar e favorece a relação teoria e prática.

No entanto, para um número significativo de professores, 25 (37,3%), o estágio supervisionado permite relativamente/parcialmente ou não permite a compreensão da realidade escolar e o favorecimento da relação teoria e prática, pois na proposta de estágio de suas unidades universitárias há uma desnecessária divisão entre observação e regência, ou até mesmo a fragmentação em três momentos, observação, semi-regência e regência. Os professores, assim como os alunos, observam que há dificuldade em acompanhar e orientar os estagiários nas escolas-campo. Um aspecto interessante é que 7 (10,4%) dos professores apontam a necessidade de uma visão mais articulada entre o estágio supervisionado e o TCC.

Tabela 58: Avaliação do estágio supervisionado em relação à compreensão da realidade escolar e relação teoria e prática e sua realização nas Unidades Universitárias, segundo os professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
O estágio supervisionado permite a compreensão da realidade escolar e favorece a relação teoria e prática: os alunos estão permanecendo mais tempo em contato direto com as escolas.	17	25,4
Permite a compreensão da realidade escolar e favorece a relação teoria e prática, pois os alunos podem vivenciar nas escolas os conhecimentos teóricos aprendidos/construídos/vivenciados no	11	16,4

curso.		
Permite a compreensão da realidade escolar e favorece a relação teoria e prática, pois as atividades práticas de planejamento, ensino e aprendizagem são realizadas durante mais tempo/durante dois anos.	8	11,9
Permite relativamente/parcialmente a compreensão da realidade escolar e o favorecimento da relação teoria e prática , pois há uma desnecessária divisão entre observação e regência/a proposta de estágio da Unidade Universitária divide em duas fases (observação e regência)/o estágio é fragmentado em três partes (observação, semi-regência e regência).	7	10,4
Permite relativamente/parcialmente a compreensão da realidade escolar e o favorecimento da relação teoria e prática, pois os professores não tem condições adequadas/não tem apoio da instituição/não tem como deslocar-se para acompanhar os alunos nas escolas-campo.	7	10,4
Permite relativamente/parcialmente a compreensão da realidade escolar e o favorecimento da relação teoria e prática, pois os alunos deveriam realizar o estágio articulado ao Trabalho de Conclusão de Curso/deveria haver uma visão de pesquisa/mais científica do estágio.	6	9,0
Não conhece a proposta de estágio supervisionado da UEG ou da unidade universitária/não é professor de estágio, portanto não pode avaliar/não se sente em condições de avaliar.	6	9,0
Não permite a compreensão da realidade escolar e nem favorece a relação teoria e prática , pois não há um bom acompanhamento dos professores em relação às atividades/aos alunos no campo de estágio.	3	4,5
Não permite a compreensão da realidade escolar e nem favorece a relação teoria e prática, pois o estágio não é devidamente planejado/acompanhado, as escolas não ajudam a avaliar os estagiários.	2	3,0
Total	67	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Na tabela 59 a seguir, os professores avaliam o TCC em relação à formação do pedagogo para a pesquisa e também avaliam a realização desta atividade em suas unidades universitárias.

Tabela 59: Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso em relação à formação do pedagogo para a pesquisa e sua realização nas Unidades Universitárias, segundo os professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Respostas	Frequência	%
O Trabalho de Conclusão de Curso prepara o pedagogo para a pesquisa, é uma atividade importante/ ajuda a estabelecer a	13	19,4

relação teoria e prática/ dá uma nova visão sobre a teoria/muda a visão do aluno sobre os conhecimentos teóricos.		
Prepara o pedagogo para a pesquisa, é a culminância do processo formativo/é realizado de forma séria/científica na Unidade Universitária/é um momento de síntese dos conteúdos aprendidos no curso.	9	13,4
Prepara relativamente o pedagogo para a pesquisa, pois um ano é insuficiente para aprender a pesquisar, preparar/executar/realizar uma boa pesquisa.	8	11,9
Prepara relativamente o pedagogo para a pesquisa, pois há pouca carga horária/não há espaço no currículo para a preparação dos alunos/poucas aulas de metodologia científica	7	10,4
Prepara relativamente o pedagogo para a pesquisa, pois os alunos não tem tempo para realizar uma boa pesquisa, estão envolvidos em muitas atividades, o TCC coincide com a realização do estágio supervisionado.	7	10,4
Prepara relativamente o pedagogo para a pesquisa, pois os alunos demonstram falta de interesse em aprender a pesquisar/realizar pesquisas.	6	9,0
Não conhece a proposta de Trabalho de Conclusão de Curso da UEG ou da Unidade Universitária/não é orientador de TCC, portanto não pode avaliar/não se sente em condições de avaliar.	5	7,5
Não prepara o pedagogo para a pesquisa, pois um ano é insuficiente para planejar e desenvolver uma pesquisa.	5	7,5
Não prepara o pedagogo para a pesquisa, pois os alunos não querem fazer pesquisa/não se interessam pela pesquisa/se interessam apenas pela prática docente.	3	4,5
Não prepara o pedagogo para a pesquisa, pois os professores não têm conhecimento científico suficiente para orientar as pesquisas.	2	3,0
Não prepara o pedagogo para a pesquisa, é uma formalidade, não atende aos critérios de pesquisa científica.	2	3,0
Total	67	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Quando os professores observam que um ano é pouco para aprender a pesquisar, estão afirmando que a pesquisa como princípio formativo não se realizou no currículo em ação. Na análise realizada sobre a proposta curricular no início desse capítulo, a pesquisa é um dos princípios de formação, portanto, isso significa que durante os quatro anos de curso os alunos irão (deveriam) realizar estudos e desenvolver atividades que permitam a formação na pesquisa e para a pesquisa.

A tabela 60 apresenta a avaliação dos professores sobre a proposta curricular (currículo prescrito) e como esta se efetiva na realidade do curso (currículo em ação).

Tabela 60: Avaliação da proposta curricular (currículo prescrito) em relação ao acontece no curso (currículo em ação), segundo os professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Categorias	Frequência	%
O currículo não está distante do que acontece no curso: professores e alunos estão motivados; o currículo envolve alunos e professores; o currículo favorece o estudo e a pesquisa; articula teoria e prática; é abrangente; professores e alunos abraçaram a proposta; há empenho dos professores e alunos em realizar a proposta.	21	31,34
O currículo está um pouco/muito pouco distante do que acontece no curso: alguns aspectos disciplinares e institucionais deixam a desejar, como o TCC, a Prática Pedagógica, as AEAs e o estágio supervisionado; falta compromisso dos professores com o curso ou com a proposta curricular.	17	25,37
O currículo está relativamente distante do que acontece no curso: falta compromisso dos professores com o curso, com a unidade universitária ou com a UEG; os professores não têm formação para suas disciplinas; os professores não têm formação para realizar a interdisciplinaridade e a relação teoria e prática. os faltam condições de trabalho para os professores; faltam livros nas bibliotecas; é preciso melhorar os salários; é preciso realizar concurso para fixar o professor na unidade universitária.	13	19,40
O currículo está totalmente distante do que acontece no curso: falta compromisso dos formadores; os professores não se identificam com a unidade ou com a UEG; os professores só vem à unidade para dar sua aula; os professores trabalham em condições precárias; os salários são muito baixos.	9	13,43
Não conhece a proposta/não se sente em condições de avaliar.	7	10,45
Total	67	100,00

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Quando os professores observam que um ano é pouco para aprender a pesquisar, estão afirmando que a pesquisa como princípio formativo não se realizou no currículo em ação. Na análise realizada sobre a proposta curricular no início desse capítulo, a pesquisa é um dos princípios de formação, portanto, isso significa que durante os quatro anos de curso os alunos irão (deveriam) realizar estudos e desenvolver atividades que permitam a formação na pesquisa e para a pesquisa.

Na tabela 61 a seguir, os professores apontam o que é necessário para garantir que o currículo proposto se torne currículo em ação. Novamente aparece a auto-responsabilização pela efetivação do currículo. Para os professores, as contradições

entre o currículo proposto e o currículo em ação estão na falta de compromisso, responsabilidade ou capacidade deles próprio. É muito significativo que os professores coloquem em si mesmos tal responsabilidade, o que corrobora as teses da precarização do trabalho docente tanto na Educação Básica como no ensino superior (neotecnicismo); bem como a hegemonia da concepção de formação de professores com base nas teses da epistemologia da prática. Os comentários dos professores, apresentados logo após a tabela, permitem uma melhor compreensão dessa hipótese.

Para 33 professores (30,8%), para que o currículo prescrito se torne currículo em ação é necessário mais compromisso e envolvimento dos professores; mais conhecimento dos professores sobre a proposta; trabalho coletivo; planejamento coletivo e trocas de experiências; maior aproximação e envolvimento do curso e dos professores com a realidade da escola e da prática. Um aspecto importante é que 17 (15,8%) dos professores observam que a Pró-Reitoria de Graduação e a coordenação do curso deveria proporcionar momentos de estudo e formação para os professores sobre a proposta e que as Pró-Reitorias deveriam dar mais atenção às unidades universitárias do interior e promover encontros formativos ou enviar assistência pedagógica às unidades, revelando um distanciamento entre as instâncias decisórias e as unidades universitárias.

Para 14 (13,0%) professores, é necessária a superação das dificuldades financeiras e acadêmicas da UEG como um todo, proporcionando melhores salários, bolsas e financiamento para as pesquisas, professores concursados com dedicação exclusiva e melhoria das condições de infra-estrutura, como bibliotecas e computadores. 12 (11,2%) professores afirmam que o currículo prescrito não se torna currículo em ação porque falta envolvimento e disposição para os estudos e a pesquisa por parte dos alunos. Para 11 (10,2%) dos professores, o currículo deveria aproximar-se mais da realidade do campo de trabalho nas escolas públicas, pois os conhecimentos trabalhados no curso estão muito distantes das dificuldades da escola pública; colocam também que o currículo deveria ser anual. Maior autonomia das unidades universitárias para adequar o currículo à sua realidade e à falta de professores é apontada por 11 (10,2%) dos professores como uma necessidade para se efetivar o currículo proposto em ação.

Tabela 61: O que é necessário para garantir que o currículo proposto se torne currículo em ação, segundo os professores do curso de Pedagogia regular da UEG (Obs: 36 professores deram uma resposta, 22 professores deram duas respostas e nove professores deram três respostas).

Categorias	Frequência	%
Mais compromisso e envolvimento dos professores; mais	33	30,84

conhecimento dos professores sobre a proposta; trabalho coletivo; planejamento coletivo e trocas de experiências; maior aproximação e envolvimento do curso e dos professores com a realidade da escola e da prática.		
A Pró-Reitoria de Graduação e a coordenação do curso deveria proporcionar momentos de estudo e formação para os professores sobre a proposta; as Pró-Reitorias deveriam dar mais atenção às unidades universitárias do interior, promover mais encontros formativos, enviar assistência pedagógica às unidades.	17	15,89
Superação das dificuldades financeiras e acadêmicas da UEG como um todo: salários melhores, bolsas para iniciação científica, financiamento para as pesquisas, professores concursados com dedicação exclusiva, melhoria das bibliotecas, mais computadores.	14	13,08
Maior envolvimento dos alunos com o curso e com o currículo; mais disposição dos alunos para o estudo e a pesquisa; mais comprometimento dos alunos com a sua própria formação.	12	11,21
O currículo deveria aproximar-se mais da realidade do campo de trabalho nas escolas públicas; os conhecimentos estão muito distantes das dificuldades da escola pública; o currículo deveria ser anual.	11	10,28
Maior autonomia das Unidades Universitárias para adequar o currículo à sua realidade e à falta de professores ou às possibilidades acadêmicas e científicas dos professores.	11	10,28
Não conheço a proposta/não posso sugerir/não tenho condições de fazer sugestões a esse respeito/não respondeu.	9	8,41
Total de respostas	107	100,00

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

Na tabela 62 a seguir, os professores apontam o que mudariam no currículo do curso e/ou na(s) disciplina(s) que lecionam. Assim como os alunos, a maioria dos professores coloca que o currículo deveria mudar de semestral para anual. Uma consideração interessante feita pelos professores é a necessidade de revisão das ementas, pois segundo estes, há muitos conteúdos e pouca carga horária para o ensino-aprendizagem das disciplinas, avaliação reafirmada quando muitos solicitam aumento da carga horária de determinadas disciplinas.

Muitos professores aproximam as AEAs e a Prática Pedagógica da idéia de estágio supervisionado, daí se pode inferir a não compreensão da proposta curricular, pois tanto as AEAs quanto a própria Prática Pedagógica não poderiam ser confundidas com estágio supervisionado, pois o objetivo destas é a relação teoria e prática e a compreensão da realidade escolar antes da realização do estágio supervisionado.

Tabela 62: O que mudaria no currículo do curso de Pedagogia e/ou na(s) disciplina(s) que leciona, segundo os professores do curso de Pedagogia regular da UEG

Categorias	Frequência	%
O currículo deveria ser anual; as disciplinas deveriam ser anuais; a entrada anual com disciplinas semestrais causa problemas acadêmicos.	15	22,4
Revisão das ementas, muitos conteúdos e pouca carga horária, as ementas são muito complexas, tem muitos conteúdos.	12	17,9
Ampliação da carga horária das disciplinas Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos, Ensino e Pesquisa, Psicologia, Métodos e Processos de Alfabetização, Políticas Públicas e Educação, Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação, Estágio Supervisionado, Processos Didáticos, Educação e Diversidade.	9	13,4
A Prática Pedagógica deveria ser integrada às disciplinas curriculares, à semelhança do que ocorre nas outras Licenciaturas da UEG.	7	10,4
Aproximaria as AEAs e a Prática Pedagógica do Estágio Supervisionado; transformaria as AEAs em estágio/colocaria o estágio desde o início do curso.	7	10,4
Não conhece a proposta/não tem condições de fazer sugestões a esse respeito/não respondeu.	6	9,0
Reorganizaria o currículo para proporcionar a formação para Educação Infantil; acrescentaria disciplinas sobre Educação Infantil.	5	7,5
Não mudaria nada no currículo.	3	4,5
Acrescentaria novas disciplinas: Neuropsicologia, Pedagogia Empresarial, conhecimento em rede, estudos pós-piagetianos, Educação Ambiental.	3	4,5
Total de respostas	67	100,0

Fonte: LIMONTA, pesquisa de doutorado, 2007/08.

A análise sobre o currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG empreendida neste capítulo oferece importantes elementos para uma reflexão sobre o planejamento e desenvolvimento curricular neste curso, ao permitir uma maior compreensão da questão da formação do pedagogo no contexto das políticas educacionais e da reestruturação do trabalho docente na atualidade. A UEG, em sua singularidade, revela a força política, intelectual e social que a universidade possui neste momento histórico, quando a relação trabalho e educação se apresenta como estruturante das demais relações sociais.

Nesse sentido apresento no item a seguir o currículo integrado, o trabalho docente e a pesquisa como princípios formativos e como elementos fundantes do planejamento e do desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia. A concepção de currículo

integrado que norteia essa discussão compreende este como um plano metodológico que articula dinamicamente trabalho e ensino, teoria e prática, instituição formadora e comunidade; tendo como concepção de educação a perspectiva omnilateral do indivíduo, cujos eixos articuladores são a ciência e a cultura (DAVINI, 1993; PACHECO, 2000 e 2005; RAMOS, 2003).

4. O currículo integrado, o trabalho docente e a pesquisa como princípios formativos: elementos para uma reflexão sobre planejamento e desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia

Estudiosos da história e da política do currículo (MOREIRA, 1995; SILVA, 1999; SILVA e MOREIRA, 2001; PACHECO, 2003 e 2005; ZOTTI, 2004; GOODSON, 2003 e 2008;) situam o advento da disciplinarização do conhecimento na gênese da modernidade. Quando Descartes propõe que o homem pode conhecer o mundo utilizando-se da razão através do método matemático, trouxe com sua revolucionária teoria o retorno à fragmentação do conhecimento (conhecer o todo através das partes) proposto por Aristóteles.

Cabe ressaltar que o termo “disciplina” associado ao conceito conteúdo de ensino é relativamente recente. O significado do termo, até a primeira metade do século XIX, associava-se à idéia de mecanismo punitivo para a manutenção da ordem num determinado espaço institucional, no caso da escola, disciplinar dizia respeito apenas à repressão da conduta perniciosa de alguns alunos (ZOTTI, 2004).

Do ponto de vista histórico, a tendência à diferenciação do conhecimento em uma multiplicidade de disciplinas autônomas é algo que vem se concretizando desde o início do século XIX, vinculado ao processo de transformação social que ocorria nos países europeus mais desenvolvidos e que necessita de uma especialização de acordo com a divisão material do processo de produção favorecido pela industrialização. As técnicas e saberes foram se diferenciando progressivamente; por sua vez, as linguagens que os caracterizavam foram se especializando e circunscrevendo a âmbitos específicos. Deste modo surge o conceito de disciplina como um objeto de estudo, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos (SANTOMÉ, 1998, p. 55-56).

Quando a Revolução Industrial do início do Século XIX enseja a escola de massas, a idéia de disciplina passa a ser relacionada à disciplinarização da mente e do

pensamento. A escola é o lugar do aprendizado dos saberes, mas também é a instituição que leva o sujeito a aprender seu lugar na sociedade (FOUCAULT, 2007). Nesse momento a ciência já se encontra bastante fragmentada, e a associação da disciplina física à disciplina cognitiva, através das divisões e subdivisões do conhecimento, se revela uma excelente estratégia para a organização do ensino escolar: através das disciplinas é possível um maior controle sobre os alunos e professores, os conteúdos, os métodos, a avaliação e o tempo de aprendizagem, o que aproxima a produtividade da escola à eficácia da fábrica, coroando assim o processo de “engenheirização e burocratização da sociedade” (SANTOMÉ, 1998, p. 57).

Logo, a especialização do conhecimento serve a dois objetivos da incipiente sociedade urbana e industrializada da época: um de natureza epistemológica, pois a divisão, classificação e compartimentação dos conteúdos de ensino facilita a busca pela lógica interna de cada campo do conhecimento e, conseqüentemente, sua compreensão. O segundo objetivo é de natureza ideológica, relacionando-se à idéia de que a capacidade de auto-controle que a escola deve constituir como segunda natureza no aluno é condição para a organização e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

De acordo com Lopes e Macedo (2002), se a fragmentação da ciência em especializações e do conhecimento no contexto escolar em disciplinas foi importante para o desenvolvimento das ciências e da própria instituição escolar num determinado período histórico, atualmente não serve mais aos propósitos educativos da sociedade. As autoras colocam que o distanciamento da ciência e da educação escolar dos problemas sociais concretos, a ausência de diálogo entre as especializações e a incapacidade dos cientistas em avaliar criticamente as conseqüências do avanço científico e tecnológico exigem que essa forma de organização do conhecimento seja repensada.

Duras críticas têm sido feitas ao currículo disciplinar e muitas experiências educativas foram engendradas na tentativa de superá-lo: desde a recuperação das metodologias de ensino de base escolanovista, como as situações-problema, os temas geradores e o ensino por projetos até as mais recentes propostas pedagógicas apresentadas pelas teorias ditas pós-estruturalistas ou pós-modernas, com base na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade do conhecimento.

São indubitáveis os avanços em termos pedagógicos que se realizam através da elaboração de um currículo por assuntos ou interdisciplinar. Mas, apesar disso, este tipo de currículo corre um sério risco: uma vez determinadas as unidades de ensino em

função de tal currículo, estas funcionam, em última instância, como disciplinas. Por exemplo, ao invés de uma disciplina “bioquímica”, teríamos uma disciplina “alimentação saudável”. A burocracia das instituições educacionais e o peso dos costumes podem facilmente ganhar terreno rotinizando e formalizando o currículo (DAVINI, 1993, p. 284).

Em comum tais propostas pedagógicas apontam as limitações do currículo por disciplinas, por sua formalidade e por não atender determinadas necessidades educativas próprias deste momento histórico e social, como a não permissão para a curiosidade e a crítica ou sua sustentação numa organização do trabalho pedagógico burocrática e inflexível, que fatalmente conduz a uma tecnicização do trabalho docente. Além disso, não valorizam as experiências e conhecimentos prévios dos educandos, muito menos seus interesses; não estabelecem relações entre o conhecimento e a realidade social; inibe as relações pessoais e subestima as capacidades intelectuais de alunos e professores. “Há sempre quem declare ironicamente que a única coisa que liga as diferentes salas de aula em uma instituição escolar são os canos da calefação ou os cabos elétricos” (SANTOMÉ, 1998 p. 25).

De acordo com Gallo (2001), o esgotamento do currículo por disciplinas é parte de uma revolução epistemológica maior da própria ciência, pois ainda que extremamente avançada, esta tem se mostrado incapaz de responder a históricos problemas sociais e ambientais da humanidade. Apesar de não se tratar de um modelo recente de organização do conhecimento, ao final do Século XX muitos cientistas passaram a explorar as fronteiras entre as ciências, originando o movimento da interdisciplinaridade, uma tentativa de transcender limites, de estabelecer comunicabilidade, de reconectar as ligações desfeitas ou perdidas com a superespecialização do conhecimento científico gerada em apenas um século.

No entanto, no que diz respeito à formação do sujeito como ser de conhecimento e de trabalho, a inter/transdisciplinaridade parece não atingir as expectativas e necessidades formativas. Santomé (1998, p. 63), faz uma crítica das possibilidades limitadas do currículo interdisciplinar no contexto educativo: “(...) a regorganização de algumas disciplinas já consagradas deu origem à interdisciplinas, como a biofísica, a geoquímica, a medicina legal... A interdisciplina de hoje é a disciplina de amanhã.” O autor propõe a concepção de currículo integrado como uma possibilidade de diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, as experiências sociais dos educandos e o mundo do trabalho, levantando a possibilidade do estabelecimento de um

pensamento relacional, não restrito à lógica interna das disciplinas, sobre os conteúdos e o papel social das ciências.

Davini (1993) busca no trabalho como princípio educativo, como proposto por Gramsci (1995), as bases do currículo integrado, apontando-o como o mais apropriado para atender à necessidade de integrar ensino, trabalho e ciência na formação de nível médio e superior, salientando que o conceito de integração que define este modelo curricular não significa aproximação espacial entre a instituição formativa e o campo de trabalho, assim como também não pode ser confundido com capacitação em serviço.

Poderíamos tentar definir o currículo integrado como um plano metodológico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, teoria e prática, instituição formadora e comunidade. As relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como pano de fundo, as características sócio-culturais do contexto em que este processo se desenvolve (DAVINI, 1993, p. 284).

O currículo integrado, para Pacheco (2000 e 2005) e Ramos (2003), não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas ou a negação destas. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento. Nesse sentido, a idéia de integração curricular tem como concepção de educação a perspectiva omnilateral e politécnica do indivíduo, tendo como eixos articuladores desta formação a ciência e a cultura. Para os autores, as mudanças nos processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças produtivas que podem ser tomados como ponto de partida para o processo formativo, que objetiva principalmente uma compreensão mais elaborada da realidade.

Uma das perspectivas que o currículo integrado traz para o campo da formação de professores é a possibilidade de organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações, inseridos por sua vez numa totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No processo formativo, o método da exposição dos vários campos do conhecimento e das interrelações que estes mantêm entre si e com a totalidade social mais ampla reestabelece as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram.

No currículo integrado, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2003, p. 79).

Ramos (2003) aponta um elenco de possibilidades que o currículo integrado, nesta concepção, permite para a formação: uma efetiva integração entre ensino e a prática profissional; a real integração entre teoria e prática; um avanço na construção de teorias a partir da relação teoria e prática; a integração instituição formadora-trabalho-comunidade; a integração professor-aluno na busca do conhecimento; a relação entre a formação, o contexto social e político mais amplo e o contexto social e político local.

Pacheco (2000) identifica quatro orientações curriculares básicas para a formação de professores, que no meu entendimento, dimensionam a idéia de um currículo integrado: uma orientação socializadora voltada para a conscientização de si e dos outros, em que os futuros professores são considerados capazes de decisão e crítica; uma orientação flexível, baseada numa concepção de currículo aberto, capaz de responder às necessidades concretas da formação; uma orientação dialética da teoria e da prática; uma orientação técnica voltada para o conhecimento e o trabalho no contexto escolar em relação com a instituição formadora, em contraposição à idéia da formação do professor eficaz.

No currículo do curso de Pedagogia da UEG, identifiquei a integração curricular nos seguintes elementos: no princípio geral que norteia o curso, “A compreensão da Prática Pedagógica como objeto da Pedagogia”; nos oito eixos organizadores dos semestres letivos, que dão um caráter de interdisciplinaridade à formação teórica realizada na instituição; na dimensão da Pesquisa e Prática, que integra as dimensões macro, meso e micro das disciplinas, que procuram abranger, em cada período letivo, a educação no contexto social mais amplo (dimensão macro), a gestão da escola e as políticas educacionais (dimensão meso) e os processos de ensino-aprendizagem e de organização e gestão da sala de aula (dimensão micro); na disciplina Prática Pedagógica, também na dimensão da Pesquisa e Prática, que intenta realizar a relação entre os conhecimentos das disciplinas de cada período letivo com a realidade das escolas; nas “Atividades de

Enriquecimento e Aprofundamento”, também na dimensão da Pesquisa e Prática, que buscam contemplar temas emergentes relacionados à educação e garantir a especificidade do mundo do trabalho e da cultura regional de cada unidade universitária.

Em relação ao planejamento e o desenvolvimento do currículo integrado, pode-se considerar quatro contextos/níveis de gestão curricular: o político-administrativo no âmbito da administração central, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação; a gestão no âmbito da política regional e da instituição, no caso do currículo unificado do curso de Pedagogia, o governo do estado, a Secretaria de Ciência e Tecnologia e o Conselho Estadual de Educação de Goiás, a Reitoria e as Pró-Reitorias; o contexto/nível das diretorias, coordenações e professores de unidades universitárias e dos cursos, em estreito vínculo com o contexto/nível anterior; e o contexto/nível da realização, no âmbito das salas de aula, que integra professores e alunos realizando o currículo em ação mediados pelos três anteriores.

Considerando o currículo como “projeto educativo em ação/construção” (PACHECO, 2001, p. 88), todos os que dele/nele participam são sujeitos que desempenham um papel ativo e interdependente, pois é no contexto da gestão que se faz a integração curricular e esta tem como objetivo a efetiva aprendizagem dos educandos. O processo de desenvolvimento curricular culmina na gestão do currículo realizada pelos professores nas aulas e no desenvolvimento das atividades propostas. Para Pacheco (2001), o ideal é que o professor participe de todos os níveis do desenvolvimento curricular, pois possui um elevado nível de autonomia na gestão do currículo em sala de aula.

Pela sua própria natureza, o desenvolvimento do currículo pode ser caracterizado por estes aspectos: a) é um processo interpessoal que reúne vários atores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular; b) é um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influência de vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular; c) é um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com as potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesse, valores e ideologias; d) é um processo de colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares; e) é um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo puramente racional e cientificamente objetivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático (PACHECO, 2001, p. 64).

A partir dessa concepção de currículo, proponho a compreensão e a articulação do trabalho docente e da pesquisa como bases do planejamento e do desenvolvimento do currículo integrado do curso de Pedagogia, ou seja, como princípios formativos e como norteadores da gestão do currículo. O trabalho docente como princípio formativo deve ser ampla e profundamente compreendido, por professores e alunos, como historicamente constituído nas relações de produção. Situando o trabalho docente nas condições contemporâneas, nesta pesquisa a concepção se embasa em dois autores marxistas contemporâneos, Lukács (1979 e 1989) e Mészáros (2002), que ajudam a perceber como se dá a produção do ensino na atualidade.

Os discursos políticos e as representações sociais sobre o trabalho do professor têm apontado para a necessidade de investimentos na qualidade da formação docente, daí se conclui que tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito das políticas, entende-se que o bom trabalho pedagógico é o resultado do bom processo de formação do professor, portanto, a qualidade da prática pedagógica corresponderia à qualidade dos cursos e dos processos de formação.

Obviamente a formação docente, seja inicial ou continuada, contribui para determinar, em parte, a ação concreta do professor, suas escolhas e sua prática pedagógica cotidiana. Entretanto, para pensar tanto a formação quanto a prática pedagógica é inevitável considerar que tanto uma quanto outra são trabalho, trabalho determinado pelas condições objetivas do processo de produção do ensino, que por sua vez é subordinado ao processo mais amplo de produção. Nesse sentido, a prática pedagógica, mais do que resultado de um conjunto de determinantes advindas do processo de formação do professor, constrói-se sobre o modo de produção e organização do trabalho em geral.

É no materialismo histórico-dialético que se buscam as origens do que seja o trabalho docente na sociedade contemporânea e como este foi se desenvolvendo e se modificando junto com as transformações ocorridas nas relações produtivas do modo de produção capitalista. De acordo com Marx (1965) cada homem constrói sua própria história enquanto produz e reproduz sua existência através do trabalho, estando essa existência condicionada ao desenvolvimento das forças produtivas consideradas num determinado momento histórico, onde se determinam as relações de produção. “Antes de tudo, o trabalho é um processo em que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1965, p. 204).

O trabalho realizado pelo ser humano tem como característica a antecipação mental do homem em relação aos seus resultados, ou seja, à satisfação de suas necessidades, que se modificam historicamente na mesma medida em que o trabalho é modificado. Da era primitiva até o surgimento da sociedade capitalista, as necessidades do homem e o modo de produção sofreram intensas mudanças. Mas é apenas no modo de produção capitalista que a força de trabalho passa a ser mercadoria e o trabalho propriamente dito é separado do seu produto. Para Lukács (1989) o trabalho é a categoria ontológica central, modelo de toda práxis social. Entretanto, é no exame das diferenças nas atuações dos homens em sociedade que se pode captar o que o autor chama de “qualidade teleológica do trabalho” (1989, p. 10), precisamente porque as diferenças camuflam essa qualidade é que não se pode deixar de compreender o trabalho como categoria organizadora central da sociedade.

O trabalho é a categoria comum a todas as formas da vida humana, servindo também para distinguir, historicamente, como as sociedades se organizam. “O que distingue as diferentes formas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” (MARX, 1965, p. 204). O trabalho é o elemento essencial de constituição da sociabilidade ao constituir o *ser* humano. Na superação dos limites biológicos impostos pela natureza através do trabalho é que se torna possível o desenvolvimento superior do homem. É através do trabalho que o homem se relaciona com os outros homens e com a natureza, transformando-a e transformando a si próprio em interação com os outros homens.

Como elemento essencial da constituição da humanidade e da sociabilidade, o trabalho não pode ser “circunstancial”. Lukács (1989) observa que o capitalismo avançado retira do homem sua essência, o trabalho como práxis ontológica, tornando-o circunstancial e negando ao homem, portanto, humanizar-se. O autor pondera que o desemprego estrutural, imprescindível para a manutenção do capitalismo mundializado, leva ao limite do insuportável a desumanização do homem, exacerbando a alienação, a violência, a competitividade e o individualismo.

Se na Antigüidade e no Feudalismo o homem produzia apenas para suas necessidades e o trabalho possuía apenas um *valor de uso*, no capitalismo o trabalho passa a valer não apenas pelo que possibilita enquanto valor de uso, mas pelo excedente que produz e que passa a ser o objetivo maior do trabalho, possuindo um duplo valor: *uso e troca*. Na Antiguidade, a produção de excedentes propicia o primeiro tipo de valor de troca, a distinção entre o trabalho manual e o intelectual. A separação entre

senhores e escravos possibilita o surgimento de uma classe intelectual, uma classe de pensadores que, libertos do trabalho manual, podiam especular sobre a natureza e seus mitos enquanto os escravos executavam o trabalho físico necessário à satisfação das necessidades básicas. No Feudalismo, embora ocorra um grande avanço no conhecimento e na organização societal, as relações de produção não se modificam muito. O trabalho manual fica a cargo dos vassalos e o trabalho intelectual concentra-se praticamente nas mãos da igreja católica.

O desenvolvimento da indústria e do comércio, no nascimento do capitalismo, possibilita o surgimento de uma nova classe, a burguesia, que possui não apenas a mercadoria, mas a mercadoria por excelência, o dinheiro, e com este controla os meios de produção. A acumulação da mercadoria dinheiro torna-se o objetivo do trabalho do homem. Com a invenção e o desenvolvimento da maquinaria, uma pequena classe, dona dos meios de produção, passa a explorar uma imensa massa à qual só resta vender a força de trabalho para garantir sua sobrevivência.

A força de trabalho, no modo de produção capitalista, passa a ser mercadoria, passível de compra e venda como outra qualquer, exceto por uma única diferença: a força de trabalho é a única mercadoria que produz valor. Trata-se de uma mercadoria que produz um valor de troca superior ao seu próprio valor, o que Marx (1965) denomina de *mais-valia* e que leva a um processo de perda do caráter ontológico do trabalho. O salário é o valor da força de trabalho e esta força de trabalho vale apenas o que o trabalhador gasta para manter-se em condições de realizá-la.

Acumular *mais-valia* passa a ser o objetivo do capitalista enquanto que o salário passa a ser o objetivo do trabalhador. Ou seja, o trabalhador não se reconhece nem no processo e nem no produto de seu trabalho, há, segundo Marx (1965), um processo de “*estranhamento*” entre trabalhador e trabalho, o que torna o trabalho alienado e, portanto, a vida alienada.

Para Lukács (1989) a alienação se dá na exteriorização do trabalho (objeto) e no distanciamento que se dá entre sujeito (trabalhador) e objeto. Ao separar o trabalho propriamente dito do seu produto e ao utilizar a força de trabalho como uma mercadoria igual a qualquer outra, o capitalismo produz uma nova relação entre capital e trabalho, fazendo com que essa relação apareça como relação entre coisas (capital – trabalho) e não entre pessoas (capitalistas – trabalhadores), o que Marx (1965) denomina de *fetichismo da mercadoria*, a personificação das coisas e a coisificação do homem.

Na sociedade capitalista pós-industrial, além de não ter controle sobre o processo de produção, a grande maioria dos trabalhadores não controla a intensidade nem a duração de seu trabalho. O trabalhador assalariado não se submete mais ao ritmos da indústria, mas às variáveis econômicas do consumo e das movimentações financeiras. Ainda assim, ao realizar o trabalho na sociedade pós-industrial e globalizada, os indivíduos lançam mão de toda base histórica, social e cultural da humanidade, o processo de produção continua sendo resultado de um acontecer histórico cujas bases vêm sendo transmitidas de geração em geração, pois conforme coloca Lukács (1989), não se pode conceber o indivíduo sem concebê-lo como ser social, o homem só é indivíduo a partir de sua vida social.

Mészáros (2002) ajuda a compreender tais relações no âmbito do capitalismo contemporâneo. O autor coloca que existem elementos que colaboram para a manutenção e expansão do capitalismo, mesmo no bojo de tantas contradições, que no limite, poderão levar a humanidade à completa aniquilação. Para o autor, o sistema não esgotou sua capacidade de exploração do trabalho, pelo contrário, esta capacidade amplia-se cada vez mais através do que o autor chama de *mais-valia relativa*. Reduz-se o número de trabalhadores e até mesmo o tempo de trabalho, mas os níveis de exploração e controle sobre o trabalho se ampliam através do uso da tecnologia.

Outro ponto destacado pelo autor é a exploração do trabalhador em outras esferas, a da vida particular e do consumo. O trabalhador é explorado como produtor e como consumidor, não apenas em termos econômicos, mas em termos sociais. Para o capitalismo é vital a ampliação da produção, da circulação e do consumo, dando à população cada vez mais acesso aos bens produzidos, mas não à riqueza produzida. Isso traz consequências extremamente favoráveis à manutenção do sistema, pois o consumo torna-se um direito e o trabalhador é entendido como consumidor. Ao deslocar os conflitos da esfera das relações entre capital e trabalho para a esfera das relações entre trabalhador e consumo, promove-se mais uma vez a conciliação entre capital e trabalho, presentes nos discursos da social-democracia e materializada em políticas, como por exemplo, o Código de Defesa do Consumidor e o Procom.

Acredito que o trabalho docente não foge às regras do trabalho humano em geral neste atual momento histórico. Como já havíamos colocado no capítulo III, para Saviani (1997, p. 21) o trabalho educativo “(...) é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução

do indivíduo humano e ao mesmo tempo a produção e reprodução do gênero humano. Ao educar um indivíduo, um conjunto de indivíduos, uma sociedade inteira, o trabalho docente está perpetuando a produção e reprodução material dessa sociedade. Entretanto, para o professor, as aulas que prepara, as reuniões das quais participa, os cadernos e provas que corrige e até mesmo os alunos que tem diante de si significam sua sobrevivência material, a garantia da satisfação suas necessidades.

O trabalho educativo é para o educador ao mesmo tempo uma atividade cotidiana, isto é, uma atividade que faz parte orgânica da reprodução dele como indivíduo e uma atividade não-cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam sua particularidade (DUARTE, 1996, p. 57).

Nos últimos anos, como observa Mészáros (2002), a educação formal cada vez mais compartimentalizada e setorializada tem absorvido boa parte dos trabalhadores disponíveis. Apesar das precárias condições de trabalho e dos baixos salários, este é um setor que vem se constituindo como grande empregador, desempenhando um papel social importante para o capitalismo ao amortecer possíveis crises sociais causadas pelo desemprego estrutural. A educação formal cumpre assim um duplo papel: absorve boa parte do exército de reserva sem que sejam necessários altos investimentos na formação destes trabalhadores e ameniza e alimenta a expectativa das gerações mais jovens, ainda fora do mercado de trabalho, mantendo-os em “compasso de espera” (GENTILI, 2005).

No cerne da organização do trabalho, se destaca um dos princípios do capitalismo e uma característica importante da organização societal: a individualidade, que coloca o indivíduo como responsável primeiro pelo próprio destino. É o indivíduo, através de suas opções, quem conduz o próprio destino e ascende a esta ou aquela ocupação, que lhe rende este ou aquele salário e que finalmente o coloca nesta ou naquela posição social. A formação para o trabalho via escolarização é uma maneira de acrescentar valor ao trabalho e também é uma questão individual, de escolha, esforço coadunado com talento, tornando assim também individuais as razões do fracasso, seja ele econômico, escolar ou social (KUENZER, 2002).

A educação formal muito contribui para a aceitação dessas idéias, pois se manteve, ou melhor, se mantém, sustentada por princípios individualizantes, como a disciplinarização do conhecimento, a classificação e a avaliação, acabando por rotular os indivíduos como capazes ou incapazes a partir do rendimento de cada um. As instituições de ensino, quando afirmam trabalhar apenas no nível das idéias,

estabelecem uma igualdade aparente ao pretensamente desconsiderar em seu interior as desigualdades sociais e econômicas.

Esse modelo de educação acaba reproduzindo a igualdade apenas formal do sistema social, onde todos são iguais perante a lei, embora vivam em profundas desigualdades de condições. Também em seus conteúdos, a educação formal não discute a quem serve tais e quais ensinamentos e nem a possibilidade concreta de democratização do conhecimento. Os indivíduos e, no caso da escolarização básica, as famílias destes, são chamados a responder por um fracasso praticamente determinado de antemão, perpetuando a idéia de educação presente desde o século XVII, de que, quanto mais e melhor educação, melhores serão as condições de vida dos indivíduos, independentemente de sua origem social.

Na sociedade capitalista está cristalizada a idéia de que a educação agrega valor ao trabalho humano. Apple (1989) sugere que esse pensamento vê no conhecimento uma forma de capital, o capital cultural, sendo a escola a instituição responsável por sua acumulação e distribuição. Quanto mais capital cultural maior o acesso a formas de pensamento e a conhecimentos que não estão distribuídos de forma homogênea, agregando ao trabalho maior valor monetário e social. Imagina-se que o professor, por exercer a princípio um trabalho intelectual, tenha consigo esse capital cultural, ou pelo menos, conheça muitas formas de acesso a ele.

Surge daí a necessidade de uma formação específica e especializada para o professor, cuja origem está na mobilização dos professores em busca de melhores salários e condições para o exercício da profissão. É neste contexto que surgem, por exemplo, as escolas normais para a formação dos professores primários, visando a formação de um profissional especializado. Ao final do Século XIX escola e professores gozam de prestígio e confiança generalizados, pois a educação formal é entendida, erroneamente, como meio pelo qual o indivíduo pode não só libertar-se da ignorância, mas ascender socialmente.

A organização e produção do trabalho humano em geral são, portanto, as mesmas quando se analisa o trabalho do professor. Em relação ao trabalho humano em geral, no modo de produção capitalista o indivíduo ajusta-se ao processo de produção. Esse ajustamento escapa ao controle do trabalhador e acaba por tornar a produção mais importante do que quem a realiza. As condições de execução do trabalho são planejadas por outros, de forma a resultarem em maior eficiência e simplificação.

A exploração capitalista é encoberta por uma aparentemente justa relação estabelecida entre capitalistas e trabalhadores: a capacidade do trabalhador de produzir, a força de trabalho, é trocada pelo salário. Na realidade este salário pelo qual é trocada a força de trabalho não paga por toda capacidade de produção usada, mas por uma pequena parte dela. O que Marx (1965) denomina de mais-valia é essa capacidade de produção excedente, que é utilizada pelo capitalismo mas não é convertida em salário. Essa fórmula aparentemente tão simples esconde na realidade a condição fundamental para a acumulação de capital, que é pagar *cada vez menos* pelo que o trabalhador produz *cada vez mais*.

O avanço da tecnologia propicia o desenvolvimento da maquinaria e o valor da força de trabalho humana vai se esvaziando conforme deixa de ser útil para a acumulação do capital. Numa análise histórico-dialética, esse processo de desvalorização contínua do trabalho é denominado *proletarização*. Wenzel (1994, p. 20) afirma que “(...) a proletarização é a destruição do trabalhador individual e a constituição ou criação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção.” O proletário é resultado histórico do desenvolvimento das formas de produção e esse desenvolvimento tem seu início no momento em que um grupo de trabalhadores individuais são reunidos num mesmo local, alterando-se aí suas condições materiais de produção.

Proletarização não é o mesmo que empobrecimento e desvalorização social do trabalhador. A proletarização é a constituição do trabalhador coletivo, enquanto o empobrecimento resulta do assalariamento, da pobreza acumulada que exclui o trabalhador da divisão da riqueza produzida. Na grande indústria o empobrecimento é resultado da desqualificação do trabalhador somada ao desenvolvimento tecnológico.

O domínio do capital sobre o trabalho atinge sua plenitude e a máquina automática vai dispensar formalmente a habilidade do trabalhador, que passa a ser complemento desta. Além disso, o conhecimento científico e tecnológico, que é condição necessária e concomitante da introdução da maquinaria, cria novas hierarquias de trabalho intelectual e manual, eliminando as divisões tradicionalmente fundamentadas na habilidade do trabalhador.

Na indústria a máquina controla o trabalho, formando um complexo integrado de produção, onde o esforço intelectual separa-se totalmente do esforço para a realização do trabalho, reduzindo-se ainda mais a necessidade de trabalhadores qualificados. Atualmente, em tempos de uso da informática, as próprias máquinas são controladas por

outras máquinas, os computadores, eliminando-se de vez a intervenção do homem no processo de produção. É o trabalho controlando a si mesmo (KUENZER, 2002).

Remetendo-se à questão do trabalho docente, pode-se chegar à conclusão de que também o professor tem o seu trabalho proletarizado, embora isso seja menos evidente quando confrontados o trabalho docente e o trabalho operário em suas constituições históricas. No trabalho docente proletarizado o ensino não expressa a “vontade” do educador, mas uma “vontade coletiva” de educadores e da própria sociedade capitalista em razão das condições objetivas e subjetivas que se colocam frente à educação. O trabalho realizado pelo professor é tão proletarizado quanto qualquer outro trabalho, tanto em relação às ações imediatas – planejar, preparar materiais, apostilas, selecionar conteúdos, dirigir-se à escola e dar aulas – quanto em relação à compreensão do papel social da escola e do ensino.

A introdução de técnicas de organização e gestão muito semelhantes às da fábrica nas instituições escolares burocratizou o ensino e a organização do trabalho pedagógico. A instituição de modelos e padrões de qualidade, baseados em critérios de produtividade medidos por avaliações do tipo *standard* (SAEB, ENEM, PISA, SINAES)⁵⁵ são exemplos de processos que vão conduzindo o trabalho docente à uma paulatina desqualificação, que materializa-se no afastamento dos professores das funções de concepção e planejamento do ensino, na redução gradativa de controle da categoria sobre o próprio trabalho, na dependência de especialistas e no esvaziamento político das entidades de classe.

Cada ocupação exige um determinado conjunto e um determinado nível de conhecimentos para sua realização. Sendo assim, aprofundar-se num determinado conhecimento, entrar em contato com o conhecimento científico que existe à respeito do que queremos, significa também reduzir esse conjunto de conhecimentos disponíveis às particularidades de nossos objetivos, que relacionam-se com o trabalho que desempenhamos para a reprodução da vida individual e social.

Diferentemente do conhecimento do senso comum o conhecimento científico não se encontra totalmente socializado. A distribuição social do conhecimento científico obedece uma ordem hierárquica de níveis, que vão dos menos complexos para os mais complexos. Além disto, os conhecimentos científicos não são partilhados igualmente

⁵⁵SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio; PISA: Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes; SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

com todas as pessoas, existindo, inclusive, certos tipos de conhecimentos que nunca são partilhados fora da comunidade científica que chegou até eles.

No capitalismo globalizado, à medida em que vão surgindo formas mais complexas de conhecimento e se constitui cada vez mais o excedente econômico, algumas pessoas devotam-se em regime de tempo integral à busca e desenvolvimento de conhecimentos específicos. A busca e o aprimoramento de conceitos e teorias tornam-se cada vez mais distantes das necessidades pragmáticas da vida cotidiana. O acesso a partes desses conhecimentos que não são distribuídos socialmente dá-se por vias distintas da vida cotidiana e a primeira etapa é a educação escolar.

Segundo SAVIANI (1997, p. 18) “(...) a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Os conhecimentos com os quais a escola trabalha dizem respeito ao conhecimento elaborado e a socialização desse conhecimento torna necessária a existência da escola, com uma tarefa específica. Essa tarefa é a transmissão, aos educandos, de determinadas partes do conjunto dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. Ainda segundo SAVIANI (1997, p. 23) “(...) o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar”.

O saber científico é então tomado pela escola, é preparado, dosado, sistematizado e seqüenciado de forma que os educandos possam compreendê-lo, reelaborá-lo e utilizá-lo. Através da escola dá-se a passagem do saber do senso comum ao saber sistematizado, ao conhecimento científico. Esse movimento é *dialético*, pois ao apropriar-se do conhecimento sistematizado, o educando mudará a forma como percebe, usa e produz o conhecimento espontâneo.

Na sociedade capitalista cabe ao professor “iniciar” o indivíduo no universo do conhecimento científico. Assim sendo, podemos afirmar que o trabalho do professor é essencialmente vinculado ao conhecimento, mais ainda, podemos afirmar que o conhecimento é o principal instrumento de trabalho do professor. O conhecimento é sua pá, seu torno. Mas assim como a pá e o torno não foram feitos pelo trabalhador que os utiliza, e, às vezes, nem à ele pertencam, também o conhecimento não foi por ele elaborado e muito menos pertence ao professor.

Historicamente o trabalho docente também nasce com a primeira divisão social do trabalho, que separa o trabalho manual do intelectual. Num determinado momento histórico o trabalho intelectual é realizado “artesanalmente”. Diante das exigências

sociais de seu tempo, o educador é quem seleciona, planeja e executa a tarefa do ensino, que é realizada no dia-a-dia, nos momentos de trabalho ou de lazer, dentro da própria família pelos pais e quando muito, através de um preceptor.

No modo de produção capitalista a condição de “artesão da educação” independente e controlador de seu processo de trabalho desaparece em razão da nova organização do trabalho, que necessitará de um espaço institucionalizado para a formação. Esse espaço, a escola, passa a ser organizado para atender às necessidades do modo de produção. As teorias reprodutivistas tecem uma análise substancial a respeito do ajustamento da educação escolar e do trabalho docente ao modo de produção capitalista, sob as formas de sujeição ideológica, assegurando-se assim a reprodução da sociedade capitalista em todas as suas instâncias.

A partir das décadas de 60 e 70, um grupo de teóricos franceses apresenta a seguinte hipótese sobre a educação escolar: a escola está submetida aos determinismos sociais e, ao invés de democratizar, reproduz as diferenças sociais, perpetuando o *status quo*. Os sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (1975) trazem à tona a noção de violência simbólica, através da qual o sistema de ensino institucionalizado permite que a ação pedagógica imponha a cultura da classe dominante a todas as classes sociais. O insucesso escolar seria consequência do não-ajustamento do indivíduo à essa cultura dominante. O fato de vir de uma classe social desfavorecida, cuja linguagem, maneira de pensar e valores são discriminados pela escola burguesa, já é condição prévia do fracasso escolar.

Althusser (1987) mostra como a exploração de uma classe por outra é mascarada pela ideologia, por meio da qual os valores da classe dominante são universalizados e assimilados pelo proletariado através dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Dentro desses, privilegia a escola, que desempenha papel de destaque não só por inculcar a ideologia dominante, mas também por não possibilitar iguais chances a todos, reproduzindo a divisão social.

Entretanto, é em Gramsci (1985) que encontramos uma categoria que irá nos ajudar a elucidar as complexas relações entre educação e trabalho, o conceito de hegemonia. Segundo o autor, uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação pelo poder coercitivo, mas também quando o faz pelo consenso e pela persuasão, na medida em que os intelectuais elaboram um sistema de idéias pelas quais se conquista a adesão da classe dominada. Daí a necessidade de que essa classe produza

conhecimentos e intelectuais responsáveis pelo aprimoramento, socialização e crítica desse conhecimento.

A escola não é encarada como mera reprodutora do sistema, podendo desenvolver em seu interior e à revelia dos determinismos do capitalismo, uma contra-educação. A apropriação da cultura dominante, não da sua ideologia, por parte da classe trabalhadora é colocada como condição de partida para a emancipação. Nesta perspectiva, é fundamental compreender que as transformações educacionais estão entrelaçadas com as transformações do modo de produção capitalista. A cada crise o capitalismo entra em declínio e revigora-se apontando novos rumos para seu contínuo desenvolvimento. O discurso contemporâneo para a educação aponta para a busca da qualidade do ensino, da modernização da escola, da adequação do ensino para a competitividade do mercado internacional, da incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, a abertura das universidades para financiamentos externos, produtividade.

A educação escolar vai se constituindo também num mercado, onde são gestados e desenvolvidos produtos e serviços que ajustarão os indivíduos às novas exigências do mundo produtivo. A distância que separa quem tem e quem não tem acesso aos melhores cargos no mercado de trabalho é a mesma que separa quem tem e quem não tem acesso à educação de melhor qualidade. O paradigma de educação de qualidade que norteia o trabalho educativo neste momento histórico passa pela equação educar = profissionalizar, saber utilizar os códigos da modernidade (a informática e as linguagens matemática e científica). A visão da ciência, dos conteúdos de ensino e da qualidade educacional se torna ainda mais estreita e perversa: quem não tiver acesso a esses novos códigos será descartado do mercado de trabalho.

Nesse sentido, escolas e universidades públicas devem adequar-se, criando mecanismos que agilizem a vida escolar dos alunos e acadêmicos, voltando a pesquisa para o mercado, associando-se à empresas e por fim constituindo-se num modelo competitivo de escola e universidade. A sociedade continua admitindo que a educação escolar é a única possibilidade de ascensão à um padrão de vida mais confortável, porém a competição dentro da escola e no mercado de trabalho torna-se muito mais acirrada. O ensino resume-se num conjunto de insumos que intervêm na sala de aula, onde professor é mais um insumo e o sucesso da aprendizagem está vinculado ao resultado da combinação perfeita desses insumos. A antiga e estreita visão de educação é privilegiada: o ensino é uma informação a ser transmitida e a aprendizagem uma

informação a ser assimilada. Essa visão é a que subjaz à concepção tradicional e bancária da educação, coerente com a noção neoliberal de “qualidade da educação”.

Expressões como “sociedade do conhecimento” e “era da informação” convivem lado a lado com outras expressões como “fim da história” ou “fim do trabalho”. Contradição particularmente interessante quando pensamos nos fins da educação. Estaria a escola educando para o desemprego? A quem interessa a formação de um exército de reserva extremamente qualificado? (MASCARENHAS, 2002).

No atual mundo globalizado, ideologicamente sem fronteiras econômicas, culturais, financeiras e industriais, faz-se necessário o surgimento de um novo tipo de trabalhador cujas qualidades necessárias são a criatividade, inventividade, espírito de liderança, capacidade de aprender, capacidade de ensinar, disponibilidade, autonomia, competitividade e excelência. Como não poderia deixar de ser e não o foi em outros momentos históricos de transformação do modo de produção capitalista, a educação escolar acompanha essas alterações e modifica conteúdos e estratégias para atender o novo momento.

A subordinação das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas diversas, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista, no capitalismo de bem-estar e no capitalismo financeiro ou globalizado. Apesar disto, sob a bandeira inquestionável da “educação para o desenvolvimento” individual e social, os conflitos e relações entre capital e trabalho e entre educação e trabalho desaparecem.

Todos os esforços capitalistas em relação à educação escolar insistem em tornar a escola o local onde todos os problemas podem se resolver: pobreza, fome e violência; afirmando que a educação escolar é condição primeira para o desenvolvimento econômico dos países pobres. Apesar da insistentemente proclamada (e há muito denunciada) neutralidade da Ciência e também da escola, crenças, valores e comportamentos sociais são transmitidos aos alunos concomitantemente com os ensinamentos escolares, reproduzindo e legitimando a sociedade de classes.

Isso não é apenas possível, é também eficaz, graças à perda do controle do processo de produção do ensino por parte do professor e da conseqüente alienação deste em relação ao seu trabalho. Essa perda do controle do processo de produção do ensino ocorre quando a prática pedagógica passa a encerrar-se na sua dimensão técnica, o que fez com que o professor perdesse sua identidade de sujeito histórico construtor de uma prática social, passando a reproduzir práticas pedagógicas pré-estabelecidas,

uniformizando e racionalizando o ensino de acordo com o modelo fabril (ENGUITA, 2004).

A racionalização do ensino permite que um só professor “ensine” uma grande quantidade de alunos, trazendo para a sociedade um ganho real: a economia de tempo, esforços e custos ao mesmo tempo em que amplia oportunidades, o que seria impossível em outras condições. Os aspectos negativos desse modo de organização e produção do ensino são camuflados pelo aparente benefício educacional gerado aos indivíduos. O trabalho docente é reduzido à condição de complemento dentre os vários mecanismos de educação disponíveis. A prática pedagógica assim organizada e expressa torna o trabalho docente imediatista e concreto, “cola” o professor ao esforço físico e mecânico da reprodução do ensino (KUENZER e CALDAS, 2007).

Nessas condições o professor se torna executor e “repetidor” de tarefas e não trabalhador intelectual, criador de conhecimentos e formas de transmitir esses conhecimentos. Repassa ao aluno um conhecimento que é de antemão selecionado, organizado e determinado não por ele, mas planejado num plano situado acima daquele onde acontecem as situações de ensino. Desqualifica-se na medida em que “qualificação e formação” passam a ser entendidas como a capacidade de melhor e mais rápido “repassar” aos alunos o que deve ser ensinado.

Isso implica na consideração de que o professor não tem autonomia sobre seu trabalho. É responsável pela implementação das leis de educação, das propostas e do currículo da escola, sem participar de sua formulação e avaliação. Tanto o processo quanto o resultado de seu trabalho são controlados por forças externas, de modo que o professor se proletariza e aliena junto com os outros trabalhadores.

Além disso, o trabalho intelectual que desempenha o professor é percebido por este e pela sociedade em geral de maneira bastante singular. A função docente aparentemente situa-se numa esfera acima dessa na qual lutam para sobreviver os *outros* trabalhadores. A dimensão intelectual do trabalho aliena o docente quanto a própria alienação. Essa *alienação da alienação* está justamente pautada sobre a crença de que o conhecimento científico é reservado a poucos privilegiados e atribui poder social a quem o possui. Embora o professor consiga manter um certo nível de independência e autonomia, isso acontece, na maioria das vezes, apenas nas situações específicas de ensino, no contato direto com os alunos, no momento da aula e num espaço físico determinado. Em relação às questões mais genéricas da produção e distribuição do

conhecimento e do ensino, o trabalho docente encontra-se na situação alienada do trabalho humano em geral (KUENZER e CALDAS, 2007).

Há um excesso de discursos que esvazia e vulgariza o trabalho docente, como os mitos do sacerdócio ou da natural feminilidade, por exemplo, que parecem grassar insistentemente tanto no senso comum quanto nas instituições formadoras. Esses e outros mitos, como “o construtivismo”, “as competências”, “a crise de valores das famílias”, “a falta de disciplina dos alunos”, etc., revestem-se do caráter ideológico tão caro aos que pretendem a manutenção das atuais relações de produção. O trabalho docente precisa ser repensado a partir de uma série de condições: políticas, culturais, sindicais, teóricas, metodológicas... A complexidade da ação educativa necessariamente a torna uma práxis social e, portanto, o trabalho docente não pode ser pensado sem que se considere as relações de produção nas quais ele se insere.

Dadas tais considerações sobre o trabalho docente, acredito que este não se torna princípio formativo por si mesmo, não basta realizar esta discussão integrando a questão do trabalho nas diferentes disciplinas. É através da pesquisa que esses dois movimentos, a integração curricular e o trabalho docente como princípio formativo, podem se encontrar e se realizar.

Como já apontado no início deste capítulo, a concepção de formação pela pesquisa que defendo é caudatária da concepção sócio-histórica dialética de formação de professores cujos princípios fundamentais foram apresentados no capítulo II (ANFOPE, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006 e 2008); BRZEZINSKI, (1992, 2000, 2002 e 2008); FREITAS (1996, 1999, 2002, 2003 e 2007) e KUENZER (1998 e 1999). Um dos princípios desta concepção de formação é a unidade teoria e prática, que por sua vez remete a uma concepção de pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, ou seja, a pesquisa é definida como práxis.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade material contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 2002, p. 222).

Retomo aqui o já exposto na introdução deste trabalho: compreendo a práxis como prática eivada e nutrida de teoria, e por isso capaz de superar os primeiros

estágios do pensamento, constatação e compreensão da realidade, para constituir um pensamento novo, que ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade.

Para formar pela pesquisa a partir dessa concepção, é necessário um currículo que permita a construção do conhecimento pedagógico na realização do movimento dialético do pensamento, que leva do senso comum à consciência filosófica, como proposto por Saviani (2007). Nesse sentido, cabe sistematizar, por assim dizer, um método de formação pela pesquisa, tarefa realizada por Demo (2003), quando este propõe que a teoria e a prática da pesquisa implicam num princípio educativo, um processo que permeia a formação educativa e, portanto, o trabalho pedagógico. Para o autor, a pesquisa é condição da docência, mas pesquisa não pode ser apenas a constatação dos problemas da realidade. O autor apresenta cinco critérios/níveis de pesquisa que são pertinentes para o planejamento curricular dos cursos de formação de professores:

1) Interpretação reprodutiva, que cuida de sistematizar e reproduzir um texto com fidedignidade; 2) interpretação própria, predominando a interpretação pessoal, onde se diz com palavras próprias a idéia de outros; 3) reconstrução, cujo ponto de partida seria uma proposta própria; 4) construção, onde predomina a criação de novas teorias a partir de determinadas referências; 5) criação/descoberta, onde há introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos (DEMO, 2003, p. 40).

O pedagogo tem sobre si a exigência da produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção do educando no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber, na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura.

A configuração dessa prática pedagógica se dará na reflexão crítica sobre as necessidades educacionais concretas da sociedade contemporânea e o profissional da educação que se faz necessário, o resgate do papel histórico e social do conhecimento e do profissional da educação, o rigor científico na transmissão dos conhecimentos específicos necessários à habilitação do profissional da educação e a indissociabilidade entre teoria e prática.

Neste sentido, a formação pela pesquisa é atitude intelectual que se constrói no processo de formação, atitude de indagação, investigação e intervenção diante do desconhecido e dos limites que a prática pedagógica coloca. A pesquisa a que me refiro deve ser entendida como capacidade de elaboração própria, um diálogo inteligente com a realidade, atitude que deve estar presente no comportamento cotidiano dos profissionais da educação (DEMO, 2003).

A partir de tais referenciais se pode pensar a pesquisa como princípio formativo, inserida nos cursos de formação de professores. Acredito que a pesquisa, nestas bases, pode realmente contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir com qualidade e autonomia na realidade do campo de trabalho docente, ou seja, realizar a prática pedagógica através da pesquisa como princípio cognitivo aproxima-se do que Gramsci (1995) denomina de emancipação humana, resultado de um processo intelectual, político, histórico e social em que o homem conhece a si mesmo no exercício de ator consciente e produtor de sua história.

A pesquisa é um dos caminhos para compreensão do mundo, por isso é preciso repensar pontos epistemológicos centrais no processo de pesquisa para que ela cumpra sua função social. É um trabalho humano, uma práxis para produzir o que ainda não foi pensado nem dito; é uma produção de conhecimento tomando como base uma visão de totalidade que leve à transformação da realidade e das condições objetivas, de modo que o exame dos conhecimentos instituídos possibilite sua superação e mudança (SILVA, 2008, p. 45-46).

A pesquisa como princípio cognitivo e formativo levará o pedagogo a uma nova postura diante do conhecimento, dada sua característica essencial de atitude e disposição diante do estudo, substituindo hábitos como a passividade e a inércia por novos hábitos de participação e busca. Para tanto, a configuração curricular do curso privilegiará atividades que permitam aos estudantes a realização de pesquisas científicas *na* prática e *sobre* a prática. Não se trata de colocar a formação teórica na dependência dos problemas práticos, reduzindo o tempo e o espaço da formação teórica e política do professor. Em nada contribuirá para a formação intensificar a prática sem que esta seja problematizada, refletida, analisada e teorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese que resulta do trabalho de pesquisa empreendido pode ser enunciada de forma sintética nos seguintes termos: a formação do pedagogo, professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e gestor da educação, deve ser dar na universidade pública, por meio de um currículo integrado que se constitua tendo o trabalho docente e a pesquisa numa perspectiva histórico-crítica como princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular.

A pesquisa sobre o currículo do curso de Pedagogia da UEG parte do entendimento do currículo como uma construção social e cultural em processo, constituindo-se também num conflitante campo de debates, no qual diferentes perspectivas de formação se apresentam. Tais perspectivas epistemológicas e políticas foram desveladas no início do trabalho, quando analiso a constituição da UEG e seu curso de Pedagogia inseridos no contexto do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil, destacando a importância da universidade pública como lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento e como espaço fundamental e privilegiado da formação de professores.

Entre as principais características do ensino superior brasileiro na atualidade, destaca-se a expansão, a diversificação e a privatização, movimentos que acabaram por configurar um modelo de ensino superior composto por uma superposição de modelos, com a predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico (escolas superiores de formação profissional). Em algumas das maiores universidades há nuances do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão), resultando numa educação superior “pública e privada, neoprofissional, heterônoma e competitiva”, conforme Sguissardi (2004, p.33).

Tal modelo é resultado das políticas para a educação superior que têm sido propostas e que se configuram num quadro geral cujas características principais são a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários dos professores universitários; a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação de fontes de financiamento. É neste cenário que situo a Universidade Estadual de Goiás (UEG), observando que a história e o perfil institucional desta universidade se articula, em sua singularidade, à universalidade da educação superior e do curso de Pedagogia no Brasil.

A UEG, instituição social e política e lugar de formação de professores, revela as contradições entre o papel relevante da universidade na oferta de ensino superior no estado de Goiás, particularmente nas regiões interioranas, e sua característica de programa de governo, gerando um processo de expansão e diversificação acelerado que culminou em problemas de gestão e estrutura que comprometem a formação de professores na instituição.

A análise das políticas de formação de professores toma como pano de fundo o contexto político e cultural engendrado na dinâmica das transformações ocorridas desde a década de 1990 na economia e na produção, cujas principais características são a acumulação flexível e a flexibilização do trabalho. A formação para o trabalho, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer, que supostamente permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente.

A dinâmica das relações entre trabalho e educação, com a questão da formação de professores e do currículo dos cursos de Licenciatura, revela as mudanças que têm ocorrido nos cursos de Licenciatura e que evidenciam novas concepções de formação de professores, com maior evidência para uma visão pragmatista, numa espécie de retorno ao tecnicismo em educação, configurado sob novas formas de realização do trabalho, que no momento atual são mais cognitivas e virtuais (substituição da mecânica pela eletrônica) do que operacionais. Nesse sentido, a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, movimento que tem sido denominado de neo-tecnicismo, que implica, como revela a pesquisa, em reformas curriculares mais amplas e nos currículos dos cursos.

A análise dos dados empíricos obtidos junto aos alunos e professores do curso de Pedagogia da UEG revela que são jovens mulheres da classe trabalhadora que buscam o curso. As concepções dos alunos sobre a identidade profissional do pedagogo e a formação do pedagogo na UEG, considerando as motivações para a escolha da instituição e do curso e o nível de satisfação em relação a ambos; as relações entre a formação proporcionada pelo curso e a profissão docente; relação da formação com a pesquisa; expectativas de trabalho e de continuação da formação após a conclusão do curso revelam que a busca por melhor qualificação e salário e a exigência do campo de trabalho para que o professor/gestor busque formação em nível superior são duas das

principais motivações pela escolha do curso. Os dados confirmam que a profissionalização docente, nos últimos anos, decorre de uma tensão entre a busca de mais e melhor formação e as condições impostas pelo mundo do trabalho.

Um dado revelador é o número de alunos do curso de Pedagogia que, ainda em processo formativo, já atuam profissionalmente na educação, cerca de 30% em relação ao número total de alunos do curso. Esse dado mostra que ainda há um significativo número de professores exercendo o magistério tendo apenas o nível médio, ou ainda como leigos, no caso dos alunos do curso de Pedagogia que já trabalham como docentes, mas não fizeram o curso de nível médio na modalidade magistério/normal. O perfil do aluno do curso de Pedagogia regular da UEG confirma o perfil social do alunado dos cursos de formação de professores no país. São jovens trabalhadores, egressos há pouco tempo do Ensino Médio público, provenientes das camadas sociais trabalhadoras, que realizam o curso de graduação concomitante ao exercício de alguma ocupação profissional, na maioria dos casos, fora da área educacional. Destaca-se, nesse sentido, a centralidade das categorias trabalho e classe social para a compreensão dos fenômenos sociais da atualidade.

O número de alunos que pretendem continuar ou iniciar o trabalho na docência é maior do que aqueles que pretendem continuar ou iniciar o trabalho na gestão educacional. A formação para a gestão se constituiu num ponto frágil da formação e do currículo do curso, pois os alunos revelam que se sentem melhor preparados para o exercício da docência do que para o exercício da gestão, muito embora não se sintam totalmente preparados para o exercício da docência, com ênfase na falta de formação para o trabalho pedagógico com a inclusão escolar. Ainda que nas DCNP/2006 se reitere que este curso forma também o gestor educacional, apontando para uma perspectiva de total integração entre a docência, a gestão e a pesquisa na formação do pedagogo, a pesquisa mostra que a questão da formação do gestor educacional no curso de Pedagogia é um grande desafio para o planejamento e desenvolvimento curricular.

A pesquisa apresenta as perspectivas dos alunos e professores do curso de Pedagogia da UEG em relação aos aspectos estruturais (eixos, dimensões, relação entre o currículo e a formação, relação entre o currículo e a pesquisa, mudanças necessárias no currículo) e aos componentes curriculares (atividades de enriquecimento e aprofundamento, prática pedagógica, disciplinas de fundamentos, gestão e avaliação, metodologias de ensino e estágio supervisionado). Um número significativo dos alunos que já são docentes, afirma que a formação pouco influenciou em sua prática

pedagógica ou que esta continua a mesma, evidenciando a distância entre a teoria e a prática percebidas no decorrer da formação, bem como a distância entre o currículo proposto e o currículo em ação.

Uma das questões mais importantes que a pesquisa apresenta diz respeito às condições de trabalho e de formação dos professores do curso. O número de professores temporários é significativamente maior do que o de professores efetivos, pois dos 247 professores do curso, apenas 37 (15%) são efetivos e 210 professores (85%) são temporários. Alunos e professores do curso de Pedagogia da UEG realizam várias atividades e possuem alta carga horária de trabalho, percebendo-se, na análise dos dados a respeito da formação e atuação profissional dos professores, o fenômeno da proletarização do trabalho docente do professor universitário.

Boa parte dos professores do curso de Pedagogia da UEG, 24 (35%) dos 67 professores que responderam ao questionário, trabalha em outro(s) curso(s), na mesma unidade universitária, em outra unidade universitária da UEG ou em instituições de ensino superior privadas. Isto significa que as atividades realizadas no curso de Pedagogia (planejamento das aulas, correção de trabalhos e provas, orientações, reuniões, etc.) se repetem em outros cursos e/ou outras instituições, acarretando um grande número de atividades acadêmicas e de relações interpessoais. Um dado bastante importante é que 27 (40%) dos 67 professores trabalham na Educação Básica, a maioria como professores. Inúmeras mediações e relações poderiam advir desse fato, uma vez que o professor que forma o pedagogo também está na escola de Educação Básica. No entanto, isto não parece garantir de forma mais qualitativa a tão necessária e almejada relação teoria e prática, uma das principais críticas que os alunos fizeram ao curso.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio fundante da identidade e da função social da universidade brasileira, tem sido sistematicamente “flexibilizada” na UEG, como mostra a pesquisa. Pelos dados aqui apresentados, a UEG, em seu processo de expansão acelerado e marcado pela diversificação, rompeu com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; não possui um terço de seu quadro docente em regime de trabalho de tempo integral, como preconiza o inciso III do artigo 52 da LDB 9.394/1996; podendo-se inferir, pelos dados do curso de Pedagogia, que muito provavelmente a instituição não possui um terço de seu corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado como preconiza o inciso II do mesmo artigo.

A análise sobre o currículo do curso de Pedagogia da UEG empreendida neste trabalho oferece importantes elementos para uma reflexão sobre o planejamento e desenvolvimento curricular neste curso, ao permitir uma maior compreensão da questão da formação do pedagogo no contexto das políticas educacionais e da reestruturação do trabalho docente na atualidade. A UEG, em sua singularidade, revela a força política, intelectual e social que a universidade possui neste momento histórico, quando a relação trabalho e educação se apresenta como estruturante das demais relações sociais. Assim, proponho o trabalho docente e a pesquisa na perspectiva histórico-crítica como princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular deste curso. A concepção de currículo integrado que norteia essa discussão compreende este como um plano metodológico que articula dinamicamente trabalho e ensino, teoria e prática, instituição formadora e comunidade escolar; tendo como concepção de educação a perspectiva omnilateral do indivíduo, cujos eixos articuladores são a ciência e a cultura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia: polêmicas e controvérsias. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005.

_____. et. all. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96, número especial, p.819-842, out. 2006.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2001.

ANFOPE. Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 2002. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Captura em 28 de maio de 2008.

ANFOPE. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, 23 de abril de 2001. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Captura em 02 de junho de 2008.

ANFOPE. Documento Gerador para XII Encontro Nacional. Brasília, 2004. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Captura em 06 de junho de 2008.

ANFOPE. Considerações das entidades Nacionais de Educação, ANPEd, CEDES, ANFOPE e FORUMDIR, sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2004. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Captura em 06 de junho de 2008.

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. *Os professores e o currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Educando à direita*. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Para além da lógica do mercado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Ideologia e currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Janete. *A educação como política pública*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.44, p. 19-32, 1998.

BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal Ediciones, 1989.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIANCHI, Roberto; BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina. *Orientação para estágio em Licenciatura*. São Paulo: Thomson, 2005.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o estatuto das universidades brasileiras.

BRASIL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e estabelecimentos anexos.

BRASIL. Decreto nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia administrativa, financeira e disciplinar à Universidade do Brasil.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Estabelece a lei orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Estabelece as bases da reforma universitária.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Escola, 2001.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 9 de 08 de maio de 2001. Analisa a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 28, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. Estabelece a organização acadêmica das instituições de ensino superior.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

BRASIL. Lei nº 19.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica em ambientes produtivos.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni).

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 05, de 13 de dezembro de 2005. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 03, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 05, de 13 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

BRASIL. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e altera as Leis nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.200, de 12 de junho de 2006. Trata da reforma da educação superior.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 54, p. 75-86, abr/jun. 1992.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Busca e movimento. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

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

_____. GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 Anos de história. Trabalho encomendado para a 30ª Reunião Anual da ANPEd. GT 08 (Formação de Professores), Caxambu, out. 2007.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1.139-1.166, set./dez. 2008.

BURAS, Kristen L.; APPLE, Michael W. *Currículo, poder e lutas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMARGO, Arlete Maria de; HAGE, Salomão Mufarrej. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes. (Orgs.). *Universidade*. Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPANI, Adriana. A racionalidade pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na universidade. Tese de doutorado. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2007.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. *Feminização do magistério*. Vestígios do passado que marcam o presente. São Paulo: São Francisco, 2002.

CAMPOS, Roselane de Fátima. A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990. Desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese de doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério*. Construção cotidiana. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome do *burnout* e o trabalho docente. *Estudos de Psicologia*. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 21-29, jun. 2002.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CASTANHO, Maria Eugênia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.). *Pedagogia universitária. A aula em foco*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério*. Ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência proferida na sessão de abertura da 26ª Reunião anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 05 de outubro de 2003. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, número especial, p. 05-15, set./out./nov. 2003.

CODO, Wanderley. (Org.). *Educação, carinho e trabalho*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr./ 2003.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Brasília: Niterói: Cortez/CLACSO/EDUFF, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. Formação de professores e currículo no ensino superior. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de professores*. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza. *Pedagogia universitária e produção de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DAVINI, Maria Cristina. O currículo integrado. Texto elaborado para capacitação pedagógica do Programa de Formação do Pessoal de Nível Médio em Saúde. p. 281-289, Brasília, 1993. Disponível em: www.opas.org.br. Acesso e captura em 12/02/2009.

DE MARCO, Rosane Rigo. *Curso de Pedagogia*. Conquistas e desafios. Passo Fundo: UPF, 2003.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10 ed. São Paulo : Cortez, 2003.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior, estado e mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, número especial, p. 795-817, out. 2004.

_____. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

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

_____. Didática e currículo. Aproximações e especificidades. Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Goiânia, p. 285-290, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: UFG, 2001.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set./2002.

_____. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 104, número especial, p. 891-917, out. 2008.

_____. Políticas de expansão da educação superior no Brasil e a modalidade EAD. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

DURAND, Marc; SUARY, Jacques e VEYRUNES, Philippe. Relações entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 123, mai./ago. 2005.

ELLIOT, Jhon. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

_____. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI,

Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em revista*. Curitiba, n. 38, p. 215-232, 2008.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERRARI, Marian A. L.; FRELLER, Cintia C. *Educação inclusiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1.341-1.358, set./dez. 2006.

FERREIRA, Suely. A (re)construção da história da Universidade Estadual de Goiás (UEG) na voz de seus professores. Cultura escolar, migrações e cidadania. Actas do VII Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 20-23 de junho.

FERREIRA, Suely e OLIVEIRA, João Ferreira. Universidade Estadual de Goiás (UEG), concepção e funções sociais em debate. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2007. Disponível em: www.isecure.com.br/anpae. Captura em 28/09/2008.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Trabalho, relação teoria-prática e o curso de Pedagogia. In: BREZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, p.17-44, dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, número especial, p. 37-68, set. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1.095-1.124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, número especial, p. 1.203-1.230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p.911-933, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALLO, Silvio. O estatuto do sujeito em certas filosofias do Século Vinte. *Comunicações. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep*, Piracicaba, n. 2, p. 197-203, 2001.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira*. Problemas e movimentos de renovação. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor (a)-pesquisador (a). Campinas : Mercado de Letras, 1998

GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Escola crítica e política cultural*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Atos impuros*. A prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GORZ, Andre. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GRAMSCI. *A concepção dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores*. Saberes, identidade e profissão. 3 ed. Campinas: Papirus, 2004.

HAYAMA, Priscila Mayumi. Alunos-professores e professores-alunos: o trabalho em grupo no estágio supervisionado. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008.

HILL, Andrew; HILL, Manuela Magalhães. *Investigação por questionário*. 2 ed. Lisboa: Silabo, 2002.

HYPLOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KETELE, Jean-Marie de. *Metodologia da recolha de dados*. Fundamentos, métodos, observações, questionários. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

_____. Trabalho docente: comprometimento e desistência. Conferência de abertura do IV Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007 (a).

_____. *Ensino Médio e Profissional*. As políticas do estado neoliberal. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (b).

LELIS, Isabel Alice O. Monteiro. *Formação da professora primária*. Da denúncia ao anúncio. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez, 1998 (a).

_____. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 1998 (b).

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, vo. 27, n. 96, número dspecial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, Emilia Freitas de. Trajetória e Produção Científica do GT Formação de Professores. Trabalho encomendado para a 25ª Reunião Anual da ANPED, GT 08 (Formação de Professores), Caxambu, out. 2002.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). *Compreender a escola*. Perspectivas de análise organizacional. Porto: Asa, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURO, Guacira. (Org.). *O corpo educado*. Pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LÜDKE, Menga. (Org.). *O professor e a pesquisa*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.159-1.180, Set./Dez. 2004.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandio de. Educação Superior no Século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p.127-148, abr./jun. 2005.

MACEDO, Elizabeth F. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais. *Teias*. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 2000. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Captura em 01 de fevereiro de 2008.

MACEDO. Elisabeth F.; LOPES, Alice Casimiro. *Disciplinas e integralização curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, número especial, p. 845-866, out. 2004.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes. (Orgs.). *Universidade*. Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar*. O que é? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARQUES, Mário Osório. *Formação do profissional da educação*. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARQUES, Ramiro; ROLDÃO, Maria do Céu (Orgs.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*. Reflexão participada. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Fátima da Conceição T. Silva. Ramo educacional FLUP: um projecto reconceptualizado. Tese de doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2006.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos CEDES*. Campinas, v.19 n.44, p. 59-72, abr. 1998.

MENDES, Olenir Maria. Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2006.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

MIRANDA, Maria Irene; SILVA, Lázara Cristina da. *Estágio supervisionado e prática de ensino*. Desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MIRANDA, Marília Gouveia. Ensino e pesquisa na formação de professores: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática. Texto apresentado na Semana da Faculdade de Educação. Goiânia, UFG, 2000.

MITLER, Peter. *Educação inclusiva*. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de professores*. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 5 ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. Notas para discussão. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de professores*. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo*. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, João Manuel. *Questionários*. Teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2004.

MURIBECA, Maria Lúcia. M. A Pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. In: ROSA, Dalva e SOUZA, Vanilton C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. *Educação e política no limiar do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.) *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Betty. *O trabalho educativo*. Reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Orgs.). *Políticas públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. *Reformas educacionais na América Latina*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo*. As políticas sociais e o estado democrático. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JUNIOR, João dos Reis; MANCEBO, Deise. (Orgs.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006.

_____. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga, Universidade do Minho, 2000.

_____. *Currículo: teoria e prática*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

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

_____. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAPI, Silmara Gomes de Oliveira. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PARASKEVA, João. *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa: Plátano, 2007.

PARASKEVA, João; GANDIN, Danilo; HYPÓLITO, Álvaro. (Orgs.). *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda*. Lisboa: Plátano, 2005.

PENIN, Sonia, MARTINEZ, Miquel e ARANTES, Valéria Amorim. (Orgs.). *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

PEREIRA, Ana Maria Benevides; GARCIA, Lenice Pereira. Investigando o *burnout* em professores universitários. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, Maringá, UEM, ano I, n. 1, p. 76-89, Ago. 2003.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, número especial, p. 109-125, dez. 1999.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n. 94, p.58-73, ago. 1995.

_____. (Coord.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, número especial, p. 727-756, out. 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo integrado. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, vol. n. 2, p. 77-81, 2003. Disponível em www.epsjv.fiocruz.br. Acesso e captura em 12/02/2009.

RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. Tese de doutorado. Brasília, UnB, 2008.

RICHARDSON, Roberto J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALOMON, Marta. Donos de carro de luxo têm bolsa do ProUni. São Paulo, *Folha de São Paulo*, Caderno Cotidiano, p. C1, 23 de abril de 2009.

SALLUM JR., Brasília. Classes, cultura e ação coletiva. *Lua Nova*. São Paulo, n.65, p. 11-42, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Globalização e interdisciplinaridade*. O currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médias, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 111, p. 173-182, dez. 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

_____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1984.

_____. *Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do Ensino*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1987.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. Primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Educação*. Do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007

_____. *A Pedagogia no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 68, número especial, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera M.(Org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil. Sessão especial. 24 reunião anual da ANPED, Caxambu, 2001.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. *Educando profissionais reflexivos*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Educação superior*. Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, jan/abr. 2005.

_____. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 1.021-1.056, número especial, out. 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p.991-1.022, set./dez. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Curso de Pedagogia no Brasil*. História e identidade. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003 (a).

_____. O lugar da Pedagogia na formação de professores. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M.(Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (b).

SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2001.

_____. Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. (Tese de doutorado), Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O jogo das diferenças*. O multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SILVA, Sarita Medina da. Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teorias de currículo*. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação*. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, set./out./nov./dez. 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.29, p.5-27, ago. 2005.

SINGER, Paul. *Dominação e desigualdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

SOUSA, Ivone Félix de. *Burnout em professores universitários: análise de um modelo mediacional*. Dissertação de Mestrado. Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Programa de mestrado em Psicologia, 2006.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1998.

TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. Teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel Editorial, 1974.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UEG. Anápolis, 2004. (mimeo).

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. Conferência proferida no VI Simpósio sobre Docência na Educação Superior. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, 1 a 2 de dezembro de 2005. Disponível em: www.naeg.prg.usp.br. Acesso e captura em 19/03/2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e D'ÁVILA, Cristiana. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros et. all. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor? Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

YOUNG, Michael. *Curriculum of the future*. Routledge: London, 1998.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 1997.

_____. *O ensino universitário*. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: E.D.U.C.A, 1993.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

ANEXOS

**ANEXO I: QUESTIONÁRIO PROPOSTO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UEG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
PROJETO DE PESQUISA: O CURRÍCULO UNIFICADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG –
CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO
PESQUISADORA: Sandra Valéria Limonta Rosa
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Mirza Seabra Toschi

Termo de consentimento livre e esclarecido

Cara aluna/caro aluno do curso de Pedagogia da UEG: você está recebendo um questionário com 32 questões, cujo objetivo é compreender as concepções e as possibilidades de formação do pedagogo propostas pelo currículo unificado do curso de Pedagogia, em vigor desde 2004. As informações obtidas nesta pesquisa formarão um banco de dados para o desenvolvimento da tese de doutorado proposta pela pesquisadora. Solicito sua colaboração para responder às questões na íntegra, com cuidado e atenção. As informações fornecidas terão o anonimato garantido e serão de fundamental importância para a realização da tese, que pretende servir, no futuro, de subsídio prático e teórico para a avaliação e reestruturação do currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG. Esclareço que o ato de responder às questões deste instrumento significa a autorização para o uso destes dados na tese e nos relatórios de pesquisa.

Agradeço sua disponibilidade e atenção e me coloco à disposição para outros esclarecimentos.

Sandra Valéria Limonta Rosa
 E-mail: sandralimonta@terra.com.br
 Telefones: (62) 3523-9591 / 9298-8887

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: () 19 - 25 () 26 - 35 () 36 - 45 () 46 – 50 () mais de 50.

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Estado Civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado(a) () viúvo(a)

4. Tem filhos? () Sim. Quantos? _____ () Não.

II – FORMAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO

5. () Magistério
 () Instituição pública. () Instituição privada. () Outra.

Especifique: _____

6. () Ensino Médio regular
 () Instituição pública. () Instituição privada. () Outra.

Especifique: _____

7. () Outro curso de nível médio. Qual? _____
 () Instituição pública. () Instituição privada. () Outra. Especifique: _____

III – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

8. Atua profissionalmente na área educacional?

- () Sim. Há quantos anos? _____ anos.
 () Não. (Se não atua, vá para o item “i” da questão 11).

9. Função:

a) () Professor(a) de Educação Infantil.

() Escola pública estadual. () Escola pública municipal.

() Escola particular. () Outra. Especifique: _____

b) () Professor(a) de Séries Iniciais do Ensino Fundamental. (1ª a 4ª/5ª séries)

() Escola pública estadual. () Escola pública municipal.

() Escola particular. () Outra. Especifique: _____

c) () Professor(a) de Séries Finais do Ensino Fundamental. (5ª/6ª a 8ª/9ª séries)

Disciplina (s): _____

() Escola pública estadual. () Escola pública municipal.

() Escola particular. () Outra. Especifique: _____

d) () Professor(a) de Ensino Médio.

Disciplina (s): _____

() Escola pública estadual. () Escola pública municipal.

() Escola particular. () Outra. Especifique: _____

e) () Professor(a) de educação profissional. () Instituição pública. () Instituição particular.

() Outra. Especifique: _____

Especifique o tipo de curso: _____

f) () Professor(a) de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

() Escola pública estadual. () Escola pública municipal.

() Escola particular. () Outra. Especifique: _____

g) () Gestão/administração escolar.

Função? () Secretaria escolar.

() Coordenação. Especifique: _____

() Diretoria.

() Vice-diretoria.

() Outra. Especifique: _____

h) () Outra profissão/função na área educacional.

Qual? _____

i) () Outra profissão fora da área educacional.

Qual? _____

10. Se você ocupa algum cargo ou função na educação, indique há quantos anos trabalha na área educacional: _____ anos.

11. Quantas horas você trabalha por semana?

- ☐ Não trabalha.
- ☐ Menos de 10 horas semanais.
- ☐ De 10 a 20 horas semanais.
- ☐ De 20 a 30 horas semanais.
- ☐ 40 horas semanais ou mais.

IV – O CURSO DE PEDAGOGIA

12. Por que você escolheu o curso de Pedagogia?

- ☐ Exigência da formação em nível superior para a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- ☐ Sentimento vocacional.
- ☐ Identificação com o curso.
- ☐ Busca de melhor qualificação e salário.
- ☐ Necessidade de continuar os estudos.
- ☐ Não conseguiu ingressar em outro curso.
- ☐ Pretensão de realizar concurso público.
- ☐ Outra resposta: _____

13. Por que você escolheu a UEG? (Assinale no máximo 02 alternativas).

- ☐ Por ser uma instituição pública e gratuita.
- ☐ Pelo nível de qualidade dos cursos oferecidos.
- ☐ Pelas habilitações do curso de Pedagogia: gestão e séries iniciais.
- ☐ Falta de opção.
- ☐ Não conseguiu ingressar em outra instituição.
- ☐ Outra resposta: _____

14. Em geral, você se considera, em relação à escolha do curso: (Assinale apenas 01 alternativa).

- ☐ Muitíssimo satisfeito(a).
- ☐ Muito satisfeito(a).
- ☐ Relativamente satisfeito(a).
- ☐ Pouco satisfeito(a).
- ☐ Insatisfeito(a).

Explique sua resposta:

15. Enumere as alternativas abaixo de 1 a 5 por ordem de importância, sendo que 1 é o valor para a alternativa mais importante e 5 o valor para a alternativa menos importante. Em relação à formação do professor, o curso de Pedagogia é importante para o professor porque:

- ☐ Melhora a prática pedagógica como um todo.
- ☐ Torna o professor um profissional mais qualificado.
- ☐ Permite uma maior compreensão da realidade educacional.
- ☐ Permite ao professor planejar aulas e atividades mais criativas.
- ☐ Eleva a auto-estima e o prestígio social do professor.

16. Quais suas perspectivas para quando terminar o curso? (Assinale no máximo 02 alternativas).

- ☐ Começar a atuar na docência da Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- ☐ Continuar na docência da Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- ☐ Continuar na docência da Educação Básica, nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

- ☐ Começar a trabalhar na área de gestão/administração escolar.
- ☐ Continuar trabalhando na área de gestão/administração escolar.
- ☐ Prestar um concurso público na área da docência.
- ☐ Prestar um concurso público na área da gestão/administração escolar.
- ☐ Fazer pós-graduação *lato sensu* (especialização).
- ☐ Fazer pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado).
- ☐ Iniciar outro curso de graduação.
- ☐ Aposentar-se.
- ☐ Outra resposta: _____

17. Se você já exerce a docência, responda a esta questão, se não, passe para a próxima. Você está concluindo o curso de Pedagogia, portanto, pode perceber que sua prática pedagógica: (Assinale apenas 01 alternativa).

- ☐ Mudou e melhorou, pois você compreende melhor os processos de ensino e aprendizagem.
- ☐ Mudou e melhorou, pois você consegue planejar boas aulas e realizar atividades diferentes.
- ☐ Mudou alguma coisa, pois tornou-se uma prática mais planejada e criativa.
- ☐ Mudou pouca coisa, pois não é fácil realizar em sala de aula o que se aprende no curso.
- ☐ Tornou-se mais difícil, pois seu olhar sobre seu trabalho como professor(a) e sobre a escola é mais crítico.
- ☐ Continua a mesma prática, pois é impossível realizar em sala de aula o que se aprende no curso.
- ☐ A prática é a mesma, mas você compreende melhor as questões pedagógicas e educacionais.
- ☐ Outra resposta: _____

18. Você considera que o curso lhe preparou para o exercício da docência nos anos iniciais? (Assinale apenas 01 alternativa).

- ☐ Sim. ☐ Em alguns aspectos. ☐ Muito pouco. ☐ Não.

Justifique sua resposta: _____

19. Quanto à formação para a atuação na gestão/administração escolar, você considera que: (Assinale no máximo 02 alternativas).

- ☐ A formação qualifica para exercer a função de diretor(a) ou vice-diretor(a) escolar.
- ☐ A formação qualifica para exercer a função de coordenador(a) pedagógico(a).
- ☐ Sente-se relativamente preparado(a) para a função de diretor(a) ou vice-diretor(a) escolar.
- ☐ Sente-se relativamente preparado(a) para a função de coordenador(a) pedagógico(a).
- ☐ Não se sente preparado(a) para exercer qualquer função de gestão/administração escolar.
- ☐ Outra resposta: _____

20. Complete a frase: A profissão de pedagogo/pedagoga é:

V – O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG

21. O currículo propõe um eixo do conhecimento para cada semestre (ver matriz curricular em anexo). A função dos eixos semestrais é proporcionar a interdisciplinaridade entre as disciplinas do semestre, uma vez que cada uma delas deverá se organizar tendo o eixo como base. Em relação à organização dos semestres do curso em torno dos eixos do conhecimento você considera que: (Assinale apenas 01 alternativa).

- ☐ Os eixos favoreceram a interdisciplinaridade.
- ☐ Os eixos dificultaram a interdisciplinaridade.
- ☐ Os eixos não permitem a interdisciplinaridade.

- () Os eixos não influenciaram as disciplinas, não houve interdisciplinaridade.
 () Outra resposta: _____

22. Em relação às dimensões das disciplinas de cada semestre (ver matriz curricular em anexo), o currículo propõe três dimensões: a dimensão macro, que se refere às disciplinas de fundamentos da educação; a dimensão meso, que se refere às disciplinas que tratam da política educacional e da organização e gestão escolar; e a dimensão micro, que se refere às disciplinas que tratam do cotidiano da escola e da sala de aula, bem como das metodologias e da didática das áreas específicas do conhecimento. Considerando essa organização disciplinar, você pensa que: (Assinale apenas 01 alternativa).

- () Esta organização das disciplinas permitiu perceber todas as dimensões da educação em cada semestre.
 () Esta forma de organização das disciplinas rompeu com a separação entre disciplinas teóricas nos dois primeiros anos do curso e disciplinas práticas nos dois últimos anos.
 () Esta forma de organização das disciplinas prejudicou o desenvolvimento do curso, pois é melhor estudar todas as disciplinas teóricas antes de estudar as disciplinas práticas.
 () Esta organização das disciplinas permitiu relacionar teoria e prática desde o início do curso.
 () Esta organização das disciplinas não permitiu relacionar teoria e prática.
 () Outra resposta: _____

23. Em relação às Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento, você considera que: (Assinale apenas 02 alternativas).

- () Foram importantes para a sua formação.
 () Foram complementares em relação às disciplinas de cada semestre.
 () Tiveram alguma relação com o currículo, mas não foram essenciais.
 () Não tiveram relação nenhuma com o currículo.
 () Algumas contribuíram um pouco para sua formação.
 () Nada acrescentaram à sua formação.
 () Outra resposta: _____

24. Em relação à Prática Pedagógica, você diria que: (Assinale apenas 02 alternativas).

- () Foi muito importante para a sua formação.
 () Contribuiu para sua formação, mas não foi essencial.
 () Permitiu a relação teoria e prática.
 () Não possibilitou a relação teoria e prática.
 () Nada acrescentou à sua formação.
 () Outra resposta: _____

25. Coloque seu grau de concordância em relação às frases abaixo:

O Estágio Supervisionado em Gestão atingiu todas as suas expectativas, permitindo a articulação das disciplinas do currículo com a realidade da gestão/administração escolar.

- () Concordo totalmente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.

Justifique sua resposta: _____

O Estágio Supervisionado em Docência atingiu todas as suas expectativas, permitindo a articulação das disciplinas do currículo com a prática pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

- () Concordo totalmente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.

Justifique sua resposta: _____

26. Você considera que a realização do Trabalho de Conclusão de Curso prepara o profissional da Pedagogia para a pesquisa?

- () Sim. () Relativamente () Não.

Justifique: _____

27. De maneira geral, você considera que o currículo do curso de Pedagogia proporcionou uma formação: (Escolha apenas 01 alternativa).

- () Totalmente satisfatória.
- () Relativamente satisfatória.
- () Pouco satisfatória.
- () Nada satisfatória.

Justifique: _____

28. Analise a matriz curricular em anexo e aponte as cinco disciplinas do currículo que você considera essenciais:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

29. O que você mudaria no currículo do curso de Pedagogia da UEG? Justifique.

Muito obrigada por sua colaboração!

**ANEXO II: QUESTIONÁRIO PROPOSTO PARA OS PROFESSORES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
PROJETO DE PESQUISA: O CURRÍCULO UNIFICADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG –
CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO
PESQUISADORA: Sandra Valéria Limonta Rosa
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Mirza Seabra Toschi

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado professor, prezada professora do curso de Pedagogia da UEG: você está recebendo um questionário com 25 questões, cujo objetivo é compreender as concepções e as possibilidades de formação do pedagogo propostas pelo currículo unificado do curso de Pedagogia, em vigor a partir de 2004, que oferece a formação em Gestão Educacional e magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As informações obtidas nesta pesquisa formarão um banco de dados para o desenvolvimento da tese de doutorado proposta pela pesquisadora. Solicito sua colaboração para responder às questões na íntegra, com cuidado e atenção. As informações fornecidas terão o anonimato garantido e serão de fundamental importância para a realização da tese, que pretende servir, no futuro, de subsídio prático e teórico para a avaliação e reestruturação do currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG. Esclareço que o ato de responder às questões deste instrumento significa a autorização para o uso destes dados na tese e nos relatórios de pesquisa.

Agradeço sua disponibilidade e atenção e me coloco à disposição para outros esclarecimentos.

Sandra Valéria Limonta Rosa
 E-mail: sandralimonta@terra.com.br
 Telefones: (62) 3523-9591 / 9298-8887

I – FORMAÇÃO

1. Graduação

() Licenciatura. Qual curso? _____

() Bacharelado. Qual curso? _____

2. Pós-graduação

() Lato Sensu (Especialização). () Em andamento. () Concluído

Qual
curso? _____

() Mestrado. () Em andamento. () Concluído

Qual área do conhecimento? _____

() Doutorado. () Em andamento. () Concluído

Qual área do conhecimento? _____

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3. Há quanto tempo atua no magistério do ensino superior? _____ ano(s).

4. Há quanto tempo leciona na UEG? _____ ano(s).

5. Quantas horas, em média, você trabalha por semana?

() De 10 a 20 horas semanais.

() De 20 a 30 horas semanais.

() De 31 a 40 horas semanais

() Mais de 40 horas semanais.

6. Além do curso de Pedagogia, trabalha em outro(s) curso(s) de graduação da UEG?

() Sim, nesta Unidade Universitária.

Qual (quais) curso(s)? _____

() Sim, em outra(s) Unidade(s) Universitária(s) da UEG.

Qual (quais) Unidade(s)? _____

Qual (quais) curso(s)? _____

() Não.

7. Trabalha em outra instituição de ensino superior?

() Sim, em outra instituição pública.

() Sim, numa instituição privada.

() Não trabalha em outra instituição de ensino superior.

Se trabalha, indique em qual (quais) curso(s).

8. Ocupa cargo de gestão na UEG?

() Sim. Qual cargo?

() Não.

9. Trabalha na Educação Básica?

() Sim, na rede pública estadual. Qual a sua função?

() Sim, na rede pública municipal. Qual a sua função?

() Sim, na rede privada. Qual a sua função?

() Não.

10. Você está desenvolvendo alguma pesquisa na UEG ou fora dela?

() Sim. Qual?

() Não.

11. Você está desenvolvendo algum projeto de extensão na UEG?

() Sim. Qual?

() Não.

III – O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG

12. O currículo propõe um eixo do conhecimento para cada semestre (ver matriz curricular em anexo). De acordo com o projeto pedagógico do curso, a função dos eixos semestrais é proporcionar a interdisciplinaridade entre as disciplinas do semestre, uma vez que cada uma delas deverá se organizar tendo o eixo como base. Em relação a esta proposta e o que você observa no andamento do curso, você considera que: (Assinale apenas 01 alternativa).

() Os eixos favorecem a prática interdisciplinar e esta vem ocorrendo no curso.

() Os eixos favorecem a prática interdisciplinar, mas esta pouco acontece no curso.

() Os eixos favorecem a prática interdisciplinar, mas estão não acontece no curso.

() Os eixos não influenciam as disciplinas, não acontece a prática interdisciplinar no curso.

() Outra resposta: _____

13. Em relação às dimensões das disciplinas de cada semestre (ver matriz curricular em anexo), o currículo propõe três dimensões: a dimensão macro, que se refere às disciplinas de fundamentos da educação; a dimensão meso, que se refere às disciplinas que tratam da política educacional e da organização e gestão escolar; e a dimensão micro, que se refere às disciplinas que tratam do cotidiano da escola e da sala de aula, bem como das metodologias e da didática das áreas específicas do conhecimento. Considerando essa organização disciplinar, você pensa que: (Assinale apenas 02 alternativas).

- () Esta organização das disciplinas permitiu perceber todas as dimensões da educação em cada semestre.
- () Esta forma de organização das disciplinas rompeu com a separação entre disciplinas teóricas nos dois primeiros anos do curso e disciplinas práticas nos dois últimos anos.
- () Esta forma de organização das disciplinas prejudicou o desenvolvimento do curso, pois é melhor estudar todas as disciplinas teóricas antes de estudar as disciplinas práticas.
- () Esta organização das disciplinas permitiu relacionar teoria e prática desde o início do curso.
- () Esta organização das disciplinas não permitiu relacionar teoria e prática.
- () Outra resposta: _____

14. Você já desenvolveu alguma Atividade de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA)?

- () Sim. Qual (quais)?
- () Não.

De acordo com o projeto pedagógico do curso, as AEAs compõem um espaço livre dentro do currículo para que cada Unidade Universitária possa contemplar as necessidades específicas dos alunos do curso. Além disso, as AEAs não necessariamente precisam ser oferecidas sob a forma de disciplinas, podendo constituir-se em disciplinas optativas, estudos temáticos, minicursos, oficinas, colóquios e relatos de experiências. O que você pensa sobre esta proposta e como você avalia a realização das AEAs em sua Unidade Universitária?

15. Em relação à Prática Pedagógica, você diria que: (Assinale apenas 01 alternativa).

- () É muito importante para a formação dos alunos.
- () Contribui para a formação dos alunos, mas não é essencial.
- () Permite a relação teoria e prática desde o início do curso.
- () Não possibilita a relação teoria e prática.
- () Outra resposta: _____

Comente sua resposta e avalie a realização da Prática Pedagógica em sua Unidade Universitária:

16. Coloque seu grau de concordância em relação às frases abaixo:

O Estágio Supervisionado permite a compreensão da realidade escolar e favorece a relação teoria e prática.

- () Concordo totalmente. () Concordo parcialmente. () Não concordo.

Comente sua resposta: _____

17. Você considera que o Trabalho de Conclusão de Curso prepara o profissional da Pedagogia para a pesquisa?

- () Sim. () Relativamente () Não.

Comente sua resposta: _____

18. De maneira geral, você considera que o currículo do curso de Pedagogia atende às necessidades de formação profissional do pedagogo na atualidade?

- () Sim, totalmente.
() Sim, parcialmente.
() Muito pouco.
() Não atende.

Comente sua resposta: _____

19. O currículo expressa uma proposta de formação (currículo prescrito) que se efetiva no cotidiano do curso, nas aulas, nos estágios e nas mais diversas atividades acadêmicas (currículo em ação). Para você o que está no projeto está muito distante do que realmente acontece no curso?

- () Sim, totalmente. () Relativamente distante. () Não.

20. Considerando sua resposta à pergunta anterior, o que é necessário para garantir que o currículo proposto se torne currículo em ação?

21. O que você mudaria no currículo do curso de Pedagogia e/ou na(s) disciplina(s) que você leciona?

Muito obrigada por sua colaboração!

**ANEXO III: PROPOSTA DE PROJETO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

**PROPOSTA DE PROJETO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO
DE PEDAGOGIA**

Anápolis

Setembro/2004

Desconfie do mais trivial, na aparência singelo. E examine, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceite o que é de hábito como coisa natural, pois em tempos de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht.

INTRODUÇÃO

No projeto do curso de Pedagogia apresentado pela Pró-Reitoria de graduação, e que se encontra em vigor a partir de 2004, destaca-se que as discussões sobre formação pedagógica desencadeadas na Pró-Reitoria e no Fórum das Licenciaturas da UEG apontam para: “1) uma grande dissociação entre teoria e prática, evidenciada tanto pela concentração nas séries iniciais dos cursos de matérias referentes aos princípios e fundamentos da educação e, nos finais, aquelas mais ligadas à profissionalização propriamente, como o estágio; 2) o distanciamento entre os cursos superiores e a área de atuação do futuro profissional; 3) especificamente em relação ao curso de Pedagogia, os efeitos negativos da especialização na formação e na atuação do egresso do curso, com visão fragmentada da realidade, comprometendo uma ação coerente e conseqüente com a realidade, inclusive com especializações em áreas não mais existentes, como é o caso da habilitação para o Magistério das matérias pedagógicas do Curso Normal (Ensino Médio) e Supervisão Escolar/Orientação Educacional.”

Destaca-se também a necessidade de submeter o referido projeto à avaliação das Unidades, para dar forma a uma nova proposta curricular que torne-se referência na formação de professores. Uma equipe da UnUCSEH designada pelo colegiado do curso recebeu a incumbência de refletir sobre o curso de Pedagogia e está apresentando uma proposta a ser discutida no colegiado do curso de Pedagogia. Para ser concluída deverá contar com a participação de um grupo ampliado de professores que elaborará as

ementas e bibliografia, como ainda fará o projeto de Estágio Supervisionado e de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Em relação às Atividades Acadêmico-Científico- Culturais e Prática Pedagógica, em virtude da proposta 2004/I não ter apresentado o projeto para tal, a equipe elaborou propostas que regulamentam, em caráter provisório, a operacionalização das duas atividades.

BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNUCSEH⁵⁶

A inserção de um breve histórico sobre o processo de construção do curso de Pedagogia em desenvolvimento na UnU objetiva buscar no passado sua capacidade de revelação enquanto campo de possibilidades e decisões que se reanimam na direção de pensar um outro projeto pedagógico para o curso, em tempos que se instaura uma nova ordem para a educação no país a partir da promulgação da LDBN nº 9394/96, ou seja, de políticas educacionais que enfatizam mudanças curriculares.

A criação, em 1990, do curso de Pedagogia da UnUCSEH tem sua história associada ao projeto de instituição da Fundação Estadual de Anápolis – UNIANA- integrando a Faculdade de Ciências Econômicas. A FACEA criada no ano de 1961 e implantada no ano de 1962 funcionou até 1984, no período noturno, com apenas o curso de Ciências Econômicas. A partir de 1984 começa o trabalho de ampliação da oferta de cursos à comunidade, como um dos primeiros passos na direção da construção de uma universidade estadual sediada em Anápolis. Cria-se, naquele ano, os cursos de Administração e Ciências Contábeis. No ano de 1986, implantam-se as licenciaturas em Letras, História, Geografia e Ciências e, no ano de 1990, criam-se mais quatro cursos, sendo um deles o de Pedagogia.

Se no contexto interno à instituição vivia-se um movimento de mudanças, por sua vez, o curso de Pedagogia, na década de 80, teve a sua discussão encaminhada não mais apenas sob o ponto de vista do Estado mas, dos movimentos organizados dos educadores. E, no âmbito desses movimentos vivia-se um momento intenso de discussões, análises e conflitos quanto à determinação da especificidade do pedagogo. Haja vista o relato da ANFOPE, em relato recente, historiando os debates (2004): “nessas discussões estavam presentes o confronto de diferentes tendências e dificuldades em se determinar a especificidade da Pedagogia. Entretanto,conclui-se pela

⁵⁶Cada unidade universitária deve inserir aqui seu histórico.

docência como base de identidade profissional de todo educador, pela necessidade de se pensar teoricamente a realidade para que o profissional possa recriar o seu fazer e, pela necessidade de um prepara técnico para que o aluno saiba fazer” (p.)

Nesse quadro, o curso de Pedagogia configurou-se em duas grandes tendências: 1) um modelo mais tradicional voltado para a formação de licenciados para as matérias pedagógicas e o especialista; 2) um novo modelo voltado para formação de licenciados para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e disciplinas pedagógicas. Essa segunda tendência passou a ser dominante na década de 1990, ou seja, o “curso de Pedagogia nos anos 90 emergiu como principal lócus da formação docente dos profissionais da educação para atuar na educação básica” (FORUMDIR, 2004).

Esse contexto, um rico momento histórico para o país, e seus acontecimentos são as referências com as quais um grupo de professoras das matérias pedagógicas na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis -FACEA- propuseram-se a tarefa de formulação de uma proposta curricular para o curso de Pedagogia a ser implantado na referida faculdade. Assumiram o compromisso pela preocupação que tinham com a formação do educador, e por entenderem que um currículo para o curso de Pedagogia deveria levar em conta as necessidades da comunidade na qual seus formandos iriam atuar e ainda estarem atentas ao caminho percorrido pelos educadores brasileiros nas reflexões, discussões, análises e avaliações que perpassavam, neste tempo, a questão que definiriam o curso de Pedagogia.

Nesse espírito, a construção da proposta do curso de Pedagogia, em vigor até 2003, teve como base as reflexões do movimento para a formação do educador por meio de suas entidades representativas, o intercâmbio com outras instituições de ensino superior que ministravam o curso de Pedagogia e as expectativas coletadas junto à comunidade anapolina quanto a um curso de Pedagogia a ser oferecido por uma faculdade estadual.

Com essas referências, o grupo de professoras elabora a proposta observando duas direções básicas: a) a docência como base da formação; b) a integração da relação teoria e prática ao longo do curso. E, observando não só as discussões e reflexões dos movimentos dos educadores mas, especialmente as aspirações da sociedade anapolina, detectadas via pesquisa junto a alunos de 2º grau à época e estudantes do curso de Pedagogia de outra instituição privada da cidade, o curso teve como estrutura e núcleo a formação para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e do supervisor

escolar e como área de aprofundamento em nível de especialização a formação do alfabetizador.

Assim definida, a proposta é submetida à aprovação no âmbito do departamento do curso. Porém, quando da aprovação nas instâncias superiores da FACEA, os aspectos de inovação existente na proposta, como a prática inserida desde o início do curso e o estudo do conteúdo das disciplinas objetos de ensino de modo intensivo, foram eliminados sem nenhum debate e discussão com as autoras e com o colegiado.

Essa proposta aprovada pelas instâncias superiores da FACEA manteve-se em vigor até 2003, sendo que, nestes 14 anos, o curso não passou por alterações significativas em sua estrutura curricular. As hipóteses para a não alteração ou melhoria da proposta podem ser as incertezas no âmbito das políticas educacionais para a formação do educador, que foram intensas na década de 1990, como ainda as mudanças de estrutura administrativa no interior da instituição, que passou de FACEA à Uniana e dessa para UEG.

Entretanto, diante das mudanças contextuais, dos avanços científico-tecnológicos e, principalmente, diante das sucessivas determinações legais, os professores do colegiado de Pedagogia da UnUCSEH da UEG retomam a tarefa de tornar claro os dados da realidade do curso enquanto campo de possibilidades e decisões que se reanimam na direção de pensar um outro projeto pedagógico que contemple as demandas sociais para o curso, em tempos que instauram uma nova ordem para a educação no país.

LEGISLAÇÃO E NORMAS

A década de 1990 foi marcada por mudanças substantivas nas políticas de formação de professores. Contrariando as discussões que se faziam nas entidades científicas e sindicais, o governo federal empossado em 1995 provocou revezes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, conseqüentemente, em toda legislação regulamentadora dessa lei maior da educação.

Com um novo governo a partir de 2003, ainda não foi possível ter mudanças significativas, em especial na legislação, embora algumas ações estejam em andamento, como a certificação de professores da educação básica, cujo processo teve início no governo anterior, incentivo do uso da modalidade a distância na formação de professores para a educação básica, como se evidencia em debates mais recentes das

entidades ligadas à formação de professores, como a ANFOPE, ou científicas, como a ANPED, uma possível reformulação da LDB, de algumas de suas regulamentações, como a revisão da existência do curso Normal Superior, a criação dos Institutos Superiores de Educação e, em especial, a revisão das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, que, atualmente, são as mesmas propostas para todos os cursos de licenciatura.

Não obstante os encaminhamentos mais recentes há todo um arcabouço legal que deve ser usado tanto na apresentação de novas propostas de cursos, como na apresentação de mudanças no projeto pedagógico de cursos. A proposta que ora se apresenta seguiu as orientações legais e normativas referentes à formação de professores, quais sejam:

Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 – Duração e carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CP/CNE n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CP/CNE n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e carga horária

dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior.

Essa legislação estabelece que além das, no mínimo, 2.800 h de atividades científico-acadêmicas que a articulação teoria-prática garanta as seguintes dimensões dos componentes que são comuns: 400h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400h de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso, 1800h de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico- cultural e 200h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Res. CNE/CP 02/2002).

Por sua vez, a Resolução CNE/CP 01/02, art. 11, parágrafo único, determina que em cursos de formação docente, em especial nas licenciaturas (e o curso de Pedagogia é uma licenciatura), em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental “deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimentos sobre os objetos de ensino”. Essa orientação está bem perceptível na proposta apresentada.

Com base na pesquisa e seus resultados e na legislação, bem como do histórico do curso de Pedagogia da UEG, é que apresentamos a proposta a seguir detalhada.

PERFIL DO PEDAGOGO

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo, portador de um sistema de referência teórico-metodológico coerente, para atuar na gestão dos sistemas escolares e na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. O pedagogo deve ter domínio do instrumental próprio de trabalho e saber fazer uso dele, de forma a reconhecer a base social e política de seu pensar e agir. É profissional comprometido com a qualificação social da educação, da escola e da aprendizagem dos estudantes, tendo como referência a afirmação de uma sociedade democrática assentada na ética e na formação do ser humano em cada indivíduo.

O pedagogo atua como intelectual crítico dialogando com a realidade e analisando criticamente sua prática educativa busca a intervenção científico-técnica nos diversos aspectos das práticas de ensinar e aprender da escola, de modo comprometido com o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. É um profissional

que possui a capacidade de trabalhar coletivamente, de planejar, de organizar, de gerir e avaliar o trabalho pedagógico do seu campo de atuação.

É um profissional que, inserido na contemporaneidade, é consciente de que o saber é uma conquista permanente e que exige uma busca contínua, mais ainda, com capacidade de reconstrução das representações e práticas depreciativas e desvalorativas da atividade pedagógica, presentes na identidade da profissão.

PERFIL PROFISSIONAL:

- Comprometido com o sucesso da aprendizagem dos seus estudantes considerando suas diferenças culturais, sociais e pessoais de modo a não transformá-las em causa de desigualdade ou exclusão social;
- que pensa sobre a sua prática, que tem consciência do seu papel social e que toma decisões pedagógicas segundo suas próprias convicções;
- que participa do projeto educativo das instituições escolares e da comunidade educacional;
- que tenha uma visão crítica e ampla do contexto social;
- capaz de participar, do processo de construção de uma sociedade justa e de uma escola verdadeiramente democrática;
- Sensível aos problemas da educação, apto a interferir na instituição onde atua de modo a possibilitar que ela seja capaz de oferecer um ensino com a qualidade que se propôs.
- comprometido com o ser humano e a sociedade na qual realizará sua prática profissional, social e política;
- capaz de superar a fragmentação e a hierarquização do trabalho pedagógico;
- competente para transmitir e produzir conhecimentos significativos, indissoluvelmente ligados às experiências de vida dos estudantes e às exigências históricas da sociedade presente.
- consciente de que o saber é uma conquista permanente e que exige uma busca contínua.
- consciente da educação como ato político-pedagógico adotando uma posição ética e comprometida com as causas coletivas.

Competências a serem formadas:

01) Dominar os conteúdos integrantes da base nacional comum do currículo de Ensino Básico, evidenciando capacidade para: identificar os conceitos básicos bem como ser capaz de organiza-los de modo adequado a aprendizagem dos estudantes; criar e resolver situações-problema que exijam análise, síntese, avaliação e aplicação de conhecimentos.

02) Compreender as peculiaridades do ser humano em cada etapa da vida (infância adolescência, juventude, idade adulta e terceira idade), mostrando-se capazes de: identificar as características dos alunos quanto a sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente; dar tratamento adequado às características específicas de cada faixa etária atendida; identificar as características próprias e diferenciadas, bem como as necessidades especiais dos alunos portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades; manter bom nível comunicação com os estudantes e com colegas de trabalho; reconhecer e respeitar a diversidade manifesta pelos estudantes no que se refere aos aspectos sociais, culturais, e físicos.

03) Organizar situações de ensino eficazes, demonstrando competência para: traduzir os conteúdos aprendidos para um grau de complexidade compatível com a situação de aprendizagem; relacionar estes conteúdos às respectivas Didáticas Específicas; identificar as características dos estudantes e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os objetivos do currículo; realizar as adaptações curriculares necessárias para o atendimento as características específicas dos estudantes integrados no ensino regular, que apresentam necessidades especiais; reconhecer as necessidades próprias e diferenciadas dos estudantes que apresentam situações especiais, propondo e desenvolvendo metodologias educacionais adequadas; identificar e respeitar as diferenças de natureza individual e social, relacionadas a nível sócio-econômico, cultura, etnia, gênio e religião; saber utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação como mediadoras dos processos educativos, dentro de sua área de atuação.

04) Dominar estratégias de gestão da classe e dos instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem dos estudantes com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com a turma; utilizando distintas formas de acessar e processar

conhecimentos, bem como estratégias de ensino e materiais didáticos diversificados; adotar diferentes recursos para propor e desenvolver metodologias educacionais adequadas aos estudantes que apresentam necessidades especiais; articular conhecimentos técnicos com as experiências dos alunos; adotar diferentes formas de organização do trabalho na classe; otimizar o tempo destinado à aprendizagem; empregar estratégias de fixação e de recuperação de aprendizagem; analisar com cada estudante o respectivo desempenho escolar, de modo a permitir que este reordene seus esforços e suas estratégias de estudo.

05) Intervir na organização do sistema escolar e do trabalho escolar: participar em órgãos colegiados; atuar coletiva e cooperativamente nos processos de elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico e curricular da escola; desenvolver atitudes e habilidades pessoais para elaborar projetos tais como: agilidade mental, perspicácia, discernimento (visão estratégica e flexibilidades e criatividade); raciocínio científico e organizacional que garanta a objetividade, consistência e a coerência; visão holística e raciocínio interativo para que possa promover unidade, a globalização, a consistência e a coerência; identificar as implicações para o ensino-aprendizagem das coerentes com as formas de organização do ensino (ciclos, projetos períodos semestrais ou anuais etc.) e dos vários critérios de organização dos alunos (idade, interesses, nível de domínio do conteúdo etc.); analisar o percurso de aprendizagem escolar dos estudantes, de modo a identificar características cognitivas, detectar possibilidades e obstáculos e formular propostas de intervenção pedagógica voltadas para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso de todos.

06) Produzir saberes pedagógicos: utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira regional e local, para explicar o contexto em que está inserida a prática educativa, bem como as relações entre o contexto social e a educação; refletir sobre a própria prática analisando o efeito das ações propostas sobre os estudantes, pais e colegas, de forma aprimorá-las, avaliando seus resultados e sistematizando conclusões a respeito; elaborar e desenvolvendo projetos pessoais de estudo e trabalho, bem como se empenhando em compartilhar a prática e produzir coletivamente; comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e sua formação permanente, bem como com a ampliação do respectivo horizonte cultural;

desenvolver atitudes de disponibilidade para atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita; identificar e empregar a abordagem científica dos conhecimentos que fundamentam, explicam e interpretam o fenômeno educativo formal e o não formal; preparar para a pesquisa, para a identificação dos problemas educacionais de forma a interferir com efetividade no processo educativo; desenvolver o espírito investigativo, de forma que as questões educacionais sejam abordadas para além do senso comum.

07) Atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável: trabalhando por princípios da ética democrática dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade; utilizando, sempre que necessário, o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional e o funcionamento do sistema educacional, participar de associações da categoria e estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.

08) Visão interdisciplinar dos conhecimentos que integram a multidimensionalidade de formação do educador.

09) Qualificação para atuação em outros meios educacionais não escolares tais como: empresas, sindicatos entre outros: tornar o grupo mais crítico, reensinando-o a desenvolver as suas capacidades de observação, análise e entendimentos crítico das situações que vão surgindo; tornar o grupo mais tolerante, reensinando-o a compreender e a admitir diversas formas de pensar, sentir e agir, ainda que diferentes ou opostas às suas; tornar o grupo mais criativo, reensinando-o a minimizar preconceitos e rotinas sem sentido, e a procurar o que é novo e diferente; tornar o grupo mais sensível à mudança, reensinando-o a ler e a entender um mundo em acelerada e profunda transformação; tornar o grupo mais cooperativo e solidário, reensinando-o a estar em conjunto, a pensar em conjunto, a agir em conjunto e a por a sua individualidade, sempre que necessário, ao serviço da coletividade; tornar o grupo mais interventivo, reensinando-o a intensificar as suas capacidades de iniciativa, decisão e participação; tornar o grupo mais realista, reensinando-o a articular o pensamento com a ação, o abstrato com o concreto e a teoria com a prática.

10) Estar apto a atuar nas funções de gestão dos sistemas e processos educacionais como também da coordenação pedagógica: construir projetos educativos; refletir e analisar criticamente a prática educativa buscando a intervenção científico-técnica e a avaliação; fazer proposições, desenvolver e avaliar projetos que priorizem metodologias interdisciplinares, o trabalho em grupo, a convivência democrática e a ética profissional.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: PRINCÍPIOS, PROCESSOS, EIXOS E DIMENSÕES

A proposta curricular que ora apresentamos, se configura como uma intrincada articulação de princípios, processos, eixos e dimensões. Tal proposta possui um **princípio geral:** a compreensão da prática pedagógica como objeto da Pedagogia. Isto posto, tem ainda como princípios: a) a pesquisa como princípio cognitivo e formativo; b) a integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis e c) a flexibilização. Apresentamos a seguir uma reflexão sobre esses princípios e processos.

Princípio geral – a compreensão da prática pedagógica como objeto da Pedagogia:

A prática pedagógica, objeto da Pedagogia, não se constitui numa realidade simples, pronta e a-histórica, que pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos e técnicas específicas para o profissional incumbido de escolarizar crianças e jovens. A educação escolar é um ato profundamente significativo e importante para a humanidade, indissociável dos processos de compreensão e de transformação do mundo e da sociedade.

Em vista disso, mais do que transmitir conhecimentos determinados, a educação escolar busca formar o ser humano em cada homem, afirmando a possibilidade de uma sociedade cada vez melhor. O pedagogo tem sobre si a exigência da produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção do educando no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber, na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura.

A configuração dessa prática pedagógica se dará na reflexão crítica sobre as necessidades educacionais concretas da sociedade contemporânea e o profissional da educação que se faz necessário, o resgate do papel histórico e social do conhecimento e do profissional da educação, o rigor científico na transmissão dos conhecimentos específicos necessários à habilitação do profissional da educação e a indissociabilidade entre teoria e prática. Não basta ao profissional da educação conhecer teorias, perspectivas e resultados, ele tem que ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da prática pedagógica.

A pesquisa como princípio cognitivo e formativo:

A autonomia dos sujeitos no processo de formação é um princípio fundamental do currículo que propomos. Tal autonomia se constrói a partir da possibilidade da produção de novos conhecimentos, mediante a adoção de métodos que propiciem a verdadeira produção acadêmica. O profissional da educação deve ser, também, um pesquisador envolto pela capacidade de dialogar, elaborar ciência e ter consciência teórica, metodológica, empírica e prática em sua atuação. Acreditamos que uma maneira significativa para que o professor alcance qualidade intelectual é a pesquisa, não como ato isolado, mas como atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a prática pedagógica coloca. A pesquisa a que nos referimos deve ser entendida como capacidade de elaboração própria, um diálogo inteligente com a realidade, atitude que deve estar presente no comportamento cotidiano dos profissionais da educação.

Nenhum pedagogo promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo, ou promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, ou constrói a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o pedagogo possa desenvolver, durante a formação, todos os conhecimentos e habilidades que precisará desenvolver em seus educandos. As concepções de aprendizagem, o conhecimento dos conteúdos específicos com os quais vai trabalhar, a capacidade de planejar, organizar e gerir o trabalho de uma instituição educacional, a reflexão filosófica e a consciência crítica são parte da formação e necessitarão do olhar sistemático e reflexivo da pesquisa para que possam ser articulados.

A pesquisa como princípio cognitivo e formador levará o pedagogo a uma nova postura diante do conhecimento, dada sua característica essencial de atitude e disposição

diante do estudo, substituindo hábitos como a passividade e a inércia por novos hábitos de participação e busca. Para tanto, a configuração curricular do curso privilegiará atividades que permitam aos acadêmicos o desenvolvimento da postura investigativa.

Integração entre teoria e prática – práxis:

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

A separação entre teoria e prática, determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. Organizada assim, primeiro a teoria, depois a prática, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto e acabado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer. A neutralidade da técnica, a ênfase na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem e principalmente a ausência da dimensão política na explicação do ato educativo são alguns dos problemas que a separação entre teoria e prática acarretam.

Na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, destaca-se no Inciso I, Art. 61, que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas. Também a resolução CP nº 1, de 1999, em seu Art. 9º estabelece que: “O curso Normal Superior e os demais cursos de licenciatura, incluirão obrigatoriamente a parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas, oferecida ao longo dos estudos, vedada a sua oferta exclusivamente ao final do curso”.

Além deste avanço na legislação constata-se um grande desenvolvimento de pesquisas que aprofundam o tema teoria-prática na formação de professores. O crescimento das pesquisas proporciona o estabelecimento de novas dimensões a respeito da integração entre teoria e prática, ao descortinarem a amplitude de temas que podem ser conhecidos: a identidade dos professores, o imaginário dos professores sobre a profissão, o ensino, os alunos, a escola; o significado do estágio enquanto relação teoria e prática na formação dos professores; a importância da pesquisa e da reflexão na formação e na mudança de práticas.

Não se trata de colocar a formação teórica na dependência dos problemas práticos, eliminando a formação teórica e política do profissional, convertendo-o em um prático, oferecendo-lhe receitas e prontuários. De que valeria intensificar a prática sem que esta seja problematizada, refletida, analisada e teorizada? Para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho coletivo e compromissado entre os formadores de futuros professores.

No nosso entendimento, toda aprendizagem deve ser significativa para o acadêmico, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo – idéias, sentimentos, cultura, ciência e sociabilidade. Isso exige que o currículo se relacione com o universo de conhecimentos, experiências e vivências dos alunos, permitindo-lhes formular problemas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam, suscitando modificações no comportamento dos acadêmicos em relação à prática profissional e ao conhecimento científico.

Flexibilização:

O princípio da flexibilização expressa a demanda por uma formação contínua, crítica e cidadã de profissionais capazes de participar da consolidação do processo educativo da sociedade brasileira. O currículo é por natureza uma totalidade viva, em construção e inseparável da realidade. Para articular devidamente os conteúdos curriculares é necessário o princípio da flexibilização, com vistas à superação da tão criticada fragmentação do curso de Pedagogia. Daí a importância de se constituir o currículo como conjunto de atividades articuladas que visam a inserção crítica dos acadêmicos no universo da ciência e da cultura, bem como o cultivo do pensamento, da imaginação e da sensibilidade. Essas necessidades exigem que o curso desenvolva-se num processo permanente, articulando o existente com a produção do saber, que dado o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação, circula rapidamente entre as pessoas, dentro e fora do ambiente acadêmico.

Dessa forma, é possível superar a visão positivista do conhecimento e do ensino, buscando a construção de uma nova relação com o conhecimento - ação – reflexão – ação – onde a apropriação do saber é uma experiência dinâmica, não circunscrita à sala de aula, não refratária à diversidade de experiências vivenciadas pelo aluno.

Por fim, o princípio da flexibilização não modifica apenas as relações estabelecidas entre os sujeitos e o conhecimento, mas entre os próprios sujeitos da ação educativa - professor e aluno proporcionando um contato e um diálogo mais profundos entre ambos.

A flexibilidade avança na construção de uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares – a interdisciplinaridade – a fim de assegurar a conexão entre os conteúdos estudados nas diversas disciplinas e destes com a prática. A atualização constante dos conhecimentos é outra exigência do mundo contemporâneo, daí ser necessário o desenvolvimento de componentes curriculares que permitam variação temática, a ser atualizada continuamente, de acordo com as necessidades de formação que forem surgindo.

PROCESSOS FORMATIVOS:

Os processos incluem a ação coletiva e atitude interdisciplinar e a indagação/intervenção, com ampla abertura para ouvir as vozes dos alunos, de forma a capacitá-los para a autonomia de pensamento, a argumentação, que apenas a vivência democrática constrói. Assim, a democracia é também processo vivo a ser cuidadosamente construído e mantido.

Ação coletiva e interdisciplinar:

Interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possuindo diferentes interpretações, mas em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento. A interdisciplinaridade não é uma teoria do conhecimento ou uma técnica didática a ser aplicada, mas uma forma de trabalhar o conhecimento como um processo dinâmico, integrador e dialógico.

Pensar a interdisciplinaridade como um processo do curso de Pedagogia implica construir uma relação de reciprocidade e de interação entre as diversas disciplinas, de forma a possibilitar o diálogo entre os diversos conhecimentos, os professores que os preparam e os acadêmicos que os buscam. Desta forma, a interdisciplinaridade depende de uma vontade coletiva perante o problema do conhecimento, buscando substituir uma concepção fragmentária do saber por uma concepção totalizadora.

O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Desta forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as. Tal atitude embasa-se no reconhecimento da provisoriedade do conhecimento, no questionamento constante das próprias posições assumidas e dos procedimentos adotados, no respeito à individualidade e na abertura à investigação em busca da totalidade do conhecimento. Não se trata de propor a eliminação de disciplinas, mas sim da criação de movimentos e de momentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, acadêmicos e professores - sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento. Ao compartilhar idéias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo "ator" e "autor" do processo.

A atitude interdisciplinar é a busca permanente de formas de trabalho onde os conteúdos das diversas disciplinas sejam vistos como instrumentos culturais e científicos necessários para que os acadêmicos avancem na construção dos conhecimentos necessários à sua formação profissional. Conhecimentos que não são isolados e nem distantes da realidade concreta das escolas, mas encadeados entre si, significativos e abertos à pesquisa, de forma que o futuro profissional possa posicionar-se diante dos desafios de sua profissão.

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

Dessa forma, é necessário que, ao longo do curso, os docentes responsáveis pelas diversas disciplinas promovam relações entre os conteúdos, através de atividades interdisciplinares e de cooperação entre docentes e discentes. Para isso, o curso deverá, valendo-se do princípio da flexibilização, promover oportunidades para que a interdisciplinaridade possa acontecer.

Indagação/intervenção:

Ao proporcionar ao profissional da educação uma formação baseada na compreensão da prática pedagógica, na pesquisa como princípio cognitivo, na indissociabilidade entre teoria e prática e na interdisciplinaridade, a proposta curricular que apresentamos busca romper com uma tradição de formação onde a teoria e a prática se confrontam como esferas separadas, procurando proporcionar uma formação de caráter integral.

Sabemos que não será fácil construir a formação de professores que se faz necessária para que a democratização de um ensino de qualidade deixe de ser uma promessa e se torne uma realidade. O real não pode ser visto como um dado pronto e acabado e nem as tentativas de mudá-lo devem permanecer no campo das utopias. O real ao mesmo tempo se dá no presente e a partir dele é (re)construído. Esse é um desafio que se coloca para todos nós que fazemos a universidade, portanto, mais do que um direito, é um dever dos professores e alunos interferirem na realidade em construção, contribuindo para que o currículo que propomos se enriqueça cada vez mais.

EIXOS

Os **eixos** organizadores do currículo, que ora se propõe, são oito, um para cada semestre letivo. São eles:

- A - Educação e Sociedade
- B - Educação e Conhecimento
- C - Educação e Trabalho
- D - Educação e Escola
- E - Educação e política
- F – Educação e gestão
- G – Construção da escola pública
- H - O cotidiano da escola e da sala de aula

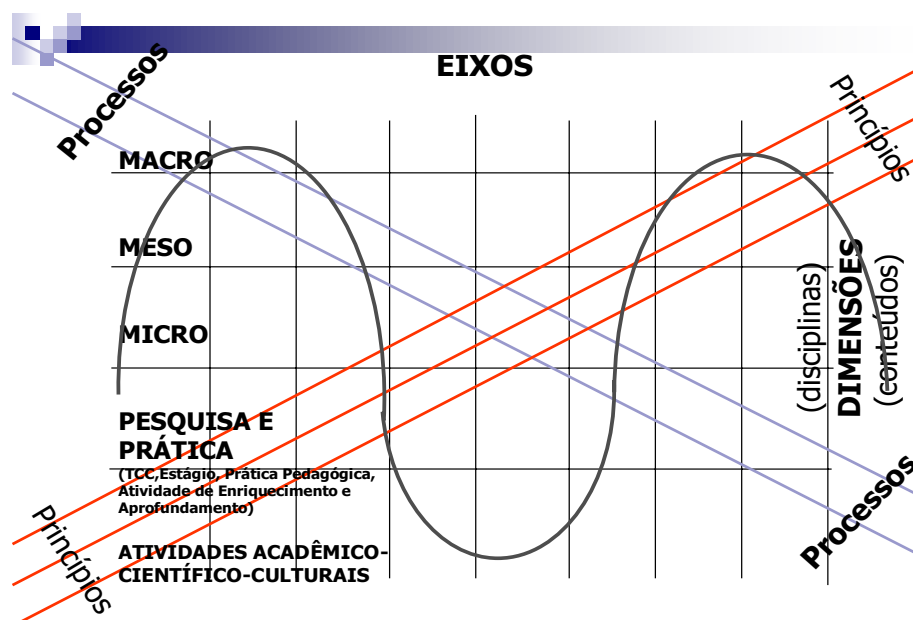
As **dimensões** da organização curricular buscam abranger toda as dimensões da educação, em seus aspectos macro, meso e micro e Pesquisa e Prática (PP). São nessas dimensões que as disciplinas e seus conteúdos e as atividades da dimensão da pesquisa e prática estarão situados.

A dimensão **Pesquisa e Prática** inclui a Prática Pedagógica com 400h, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com 100h e também o Estágio Supervisionado

(400h). Há ainda a dimensão das Atividades de enriquecimento e de aprofundamento, com caráter de aprofundamento de conteúdos das dimensões macro, meso e micro, como ainda para contemplar temas emergentes da área. Pode ser ofertada por meio de diferentes formas e metodologias, como disciplinas optativas, estudos temáticos, oficinas, mini-cursos, relatos de experiências, etc.

O retorno para obtenção de nova ênfase se fará pelo cumprimento de atividades de formação constituídos de disciplinas, na dimensão micro, e das atividades de Pesquisa e Prática. Inicialmente será oferecida a de Educação Infantil, tanto pela necessidade que o sistema tem desse profissional, como repressamento de formação para essa função.

Compõem também a integralização da matriz curricular as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais que, de acordo com a Resolução CP/CNE nº 1, de 18/02/2002, objetiva ampliar a formação cultural dos professores. Na proposta que se apresenta, essas atividades se organizam em torno de três eixos, que contemplam múltiplas atividades e são elas: a) as atividades científicas; b) as de extensão, iniciação científica, monitorias, e estágios extra-curriculares e; c) as artísticas.



A seguir apresentamos as quatro dimensões do currículo e as disciplinas de cada uma delas. Posteriormente, serão apresentadas as disciplinas distribuídas dentro do tempo e espaço definidos para desenvolvimento do curso de Pedagogia.

Dimensão **macro** - disciplinas

- Teoria social, educação e Estado (Sociologia da educação)
- Leitura, interpretação e produção de textos científicos
- Bases epistemológicas e educação
- Psicologia e educação (desenvolvimento)
- Teorias pedagógicas
- Filosofia e educação
- Psicologia e educação (aprendizagem)
- História e Educação
- Políticas públicas e educação
- Financiamento e gestão dos recursos da educação
- Linguagem: análise do discurso
- Antropologia e educação

Dimensão **meso** - disciplinas

- Sociedade, conhecimento e escola
- Pesquisa em educação (Ensino e pesquisa)
- Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)
- Cultura escolar e currículo
- Gestão das organizações e cultura organizacional
- Mídias e produção cultural (gestão das mídias na organização escolar e não-escolar)
- Estágio supervisionado em gestão educacional
- Planejamento e avaliação institucional

Dimensão **micro** - disciplinas

- Arte e educação
- Educação e mídias na sociedade da informação

- Corpo, cultura e expressividade
- Bases lingüísticas da alfabetização
- Processos didáticos
- Métodos e processos de alfabetização
- Conteúdos e processos do ensino de Língua Portuguesa
- Conteúdos e processos do ensino da Matemática
- Conteúdos e processos do ensino de Estudos Sociais (História e Geografia)
- Conteúdos e processos do ensino das Ciências
- Estágio supervisionado (docência)
- Estágio supervisionado (gestão)

Pesquisa e Prática (PP) – tema transversal do curso

- *Prática pedagógica* (permeia todo o curso – 400h) – Princípio geral de formação do Pedagogo e tema transversal do curso. Fará a inter-relação entre as dimensões e eixos do curso. O professor responsável atuará com o conjunto de professores de cada eixo, articulando os princípios e processos do curso, tendo como articulação a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática.
- *Estágio supervisionado* (400h - docência + 100h – gestão) – Com projeto específico para as duas ênfases do curso.
- *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC) – 100h
- *Atividades de enriquecimento e aprofundamento*: essas atividades serão desenvolvidas de várias formas. Uma delas são as disciplinas optativas. Assim, os professores dos cursos podem oferecer atividades de enriquecimento no semestre que estiverem mais liberados das aulas em sala. Inclui ainda Estudos Temáticos (diferem das disciplinas optativas por terem caráter mais investigativo, de revisão bibliográfica, podendo contribuir no desenvolvimento do TCC. Ex: EJA, Educação especial, etc). Colóquios, relatos de experiência, minicursos (ex: braille, origami, leitura de sinais, leitura crítica das mídias e outros) também compõem essa dimensão do curso. Podem ser desenvolvidas por meio de oficinas, que incluem atividades nos diferentes laboratórios de Pedagogia, História, Geografia, Ciências, Matemática, Leitura e Escrita, Informática, Mídias, visando a construção de meios didáticos para o ensino, como desenvolvimento de atividades sobre questões necessárias ao professor das

séries iniciais, como as relativas às dificuldades de aprendizagem e de ensino, produção de vídeos e de rádio, experiências exitosas e outras.

A organização dos eixos, dimensões, princípios e processos, bem como a articulação com o tema transversal prática pedagógica, encaminha à seguinte proposta:

EMENTAS E BIBLIOGRAFIA BÁSICA

A confecção das ementas e bibliografia, bem como o levantamento da matriz curricular do curso de Pedagogia será tarefa dos professores da área, por meio de convocação feita pela direção da Unidade acadêmica.

A idéia, para complementação da carga horária total de 3300h, em 4 anos, com aulas aos sábados, é que haja, dentro da semana de aulas, espaços livres para atividades extra sala de aula, duas vezes por semana, como as atividades de Pesquisa e Prática, Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

Assim, as aulas em sala de aula não ocuparão todos os dias da semana, de forma deixar tempo livre para que os alunos possam estar nos laboratórios, participar de mini-cursos e oficinas, ir a campo para estágios, prática pedagógica, ou observação para pesquisas, ou para desenvolvimento de atividades complementares, participação em disciplinas optativas, previstas pelo projeto pedagógico do curso e outras atividades relativas à matriz curricular do curso.

O Estágio Supervisionado terá projeto próprio, que acompanhará esse pré-projeto pedagógico do curso de Pedagogia. O projeto de Estágio será desenvolvido com os professores que têm se ocupado dessa tarefa.

MATRIZ CURRICULAR

1º PERÍODO			
Eixos	Dimensões	Disciplina	Carga horária
Educação e Sociedade	MACRO	Teoria Social, Educação e Estado	64
		Leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos	64
	MESO	Sociedade, conhecimento e escola	32
	MICRO	Arte e educação	64
		Educação e mídias na sociedade da informação	32
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
TOTAL		405	
2º PERÍODO			
Educação e Conhecimento	MACRO	Bases epistemológicas e educação	64
			64
		Psicologia e educação (desenvolvimento)	64
		Teorias pedagógicas	
	MESO	Pesquisa e Educação	32
MICRO	Corpo, cultura e expressividade	32	
Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50	

	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	405
3º PERÍODO			
Eixos	Dimensões	Disciplina	Carga horária
Educação e Trabalho	MACRO	Filosofia e educação	64
		Psicologia e educação (desenvolvimento)	64
	MESO	Organização do trabalho pedagógico	32
	MICRO	Bases lingüísticas da alfabetização	32
		Processos didáticos	64
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	405
4º PERÍODO			
Educação e Escola	MACRO	História e Educação	64
	MESO	Cultura escolar e currículo	64
	MICRO	Métodos e processos de alfabetização	32
		Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa I	32
		Conteúdos e processos de ensino de Matemática I	32
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64

	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	400

5º PERÍODO			
Eixos	Dimensões	Disciplina	Carga horária
Educação e Política	MACRO	Políticas públicas e educação	64
	MESO	Gestão das organizações e cultura organizacional	64
	MICRO	Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa II	32
		Conteúdos e processos de ensino de Matemática II	32
		Estágio supervisionado em Gestão Educacional I	100
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	445
6º PERÍODO			
Educação e	MACRO	Financiamento e gestão dos recursos da educação	32
	MESO	Mídias e produção cultural	32
	MICRO	Conteúdos e processos de ensino de História e Geografia I	32
		Conteúdos e processos de ensino de Ciências I	32
		Estágio supervisionado em Gestão Educacional II	100
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50

Gestão	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	415
7º PERÍODO			
Eixos	Dimensões	Disciplina	Carga horária
Construção da Prática Pedagógica na Escola Pública	MESO	Educação e Diversidade	64
	MICRO	Conteúdos e processos de ensino de História e Geografia II	32
		Conteúdos e processos de ensino de Ciências II	32
		Estágio supervisionado em Docência nos Anos Iniciais I	100
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I	50
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	420
8º PERÍODO			
Cotidiano da escola e da sala de aula	MACRO	Antropologia e educação	64
	MESO	Planejamento e avaliação institucional	64
	MICRO	Estágio supervisionado em Docência nos Anos Iniciais II	100
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica: TCC II	50

	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	64
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	405

EMENTAS

1º ANO – 1º PERÍODO

EIXO: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

TEORIA SOCIAL, EDUCAÇÃO E ESTADO:

Ementa: Conceito de Estado, Sociedade, classes sociais. Educação e a questão de classe. Educação reprodutivista e transformadora. A educação como direito público e as responsabilidades do Estado. O surgimento do Estado, desde Hobbes até nossos dias. Estudo sobre o discurso sociológico dos autores clássicos (Marx, Durkheim e Weber) e no discurso de autores contemporâneos e sua relação com a educação e as políticas.

Bibliografia básica:

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. São Paulo : Melhoramentos,

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e moderna teoria social*. 5 ed. São Paulo : Presença, 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. 5 ed. São Paulo : DP&A, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo : Cortez, 2003.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS:

Ementa: Produção de textos dissertativos, teóricos, argumentativos e críticos. Coesão, coerência e informatividade. Parágrafo padrão. Diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos. Análise textual, temática interpretativa. Problematização. Síntese pessoal, como resumir e elaboração de resenhas.

Bibliografia básica:

CASTRO, Marccos. *Caminho para a leitura*. São Paulo : Record, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria. *Escola, Leitura e Produção de textos*. Porto Alegre : ArtMed, 1995.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.

MICHELETTI, Guaraciaba. *Leitura e construção do real*. São Paulo : Cortez, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. *A Construção da Leitura*. 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e leitura*. Ensaios. São Paulo : Mercado de Letras, 2003.

ARTE E EDUCAÇÃO:

Ementa: História da Arte e apreciação estética. Desenvolvimento cognitivo infantil no fazer artístico das artes sonoras, visuais e plásticas. Ensino da Arte na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Música e educação. Teatro e educação.

Bibliografia básica:

BARBOSA, Ana Mae. *Som, gesto, forma e cor*. Dimensões da arte e seu ensino. São Paulo : Com Arte, 2003.

BRASIL. MEC/SEF. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília : MEC/SEF, 1998. (Volumes I, II e III).

BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo : Fundação Peirópolis, 2003.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo : Contexto, 2001.

TATIT, Ana e MACHADO, Maria Silvia. *300 propostas de artes visuais*. Rio de Janeiro : Loyola, 2003.

READ, Herbert. *Educação pela Arte*. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Denise. *Orientações didáticas em arte-educação*. São Paulo : Com Arte, 2002.

EDUCAÇÃO E MÍDIAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO:

Ementa: As transformações técnico-científicas da sociedade da informação. Projetos de informática para o Brasil: Livro Verde e Livro Branco. As mídias e a educação escolar e não-escolar. Vivências de experiências sobre a leitura crítica da comunicação e das mediações na recepção midiática.

Bibliografia básica:

BARRETO, Raquel G. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BRASIL. MEC. Sociedade da Informação no Brasil. Livro Verde. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Ciência, Tecnologia e Informação. Livro Branco. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

GONNET, Jacques. *Educação e mídias*. Rio de Janeiro : Loyola, 2003.

LITWIN, Edith. (Org.). *Tecnologia educacional*.; Política, histórias e propostas. Porto Alegre : Artmed, 1997.

PRÁTICA PEDAGÓGICA (PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DOS 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º PERÍODOS):

Ementa: A Prática Pedagógica como princípio geral de formação do pedagogo e tema transversal do curso. Inter-relação entre as dimensões e eixos do período. Articulação dos princípios e processos do curso, tendo como articulação a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática.

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO E APROFUNDAMENTO (TODOS OS PERÍODOS):

Ementa: Será elaborada de acordo com a temática e o tipo de atividade planejada pelo (s) professor (es) que oferecer (em) a AEA – disciplinas optativas, oficinas, estudos temáticos, colóquios, relatos de experiência, minicursos, etc.

Bibliografias básica e complementar: Serão elaboradas de acordo com a temática, o tipo de atividade planejada pelo (s) professor (es) que oferecer (em) a AEA e a ementa.

1º ANO – 2º PERÍODO

EIXO – EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

BASES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCAÇÃO:

Ementa: O que é episteme. A Paidéia grega e a episteme. A construção da verdade no Ocidente. Poder, saber e normalização da verdade. A crise da epistemologia e da educação formal nos dias atuais.

Bibliografia básica:

CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto : Afrontamento, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução a história da Filosofia*. Dos pré-socráticos a Aristóteles. 2 ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2002.

JAPIASSU, Hilton. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro : Imago, 1983.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 12 ed. Rio de Janeiro : Difel, 2002.

WERNER, Jaeger. *Paidéia*. 4 ed. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO – DESENVOLVIMENTO:

Ementa: História da Psicologia enquanto ciência, focando a Psicologia no desenvolvimento. Teorias relativas ao desenvolvimento psicológico – interacionista, construtivista e psicanalítica. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Psicologia do desenvolvimento e educação. Ênfase às interações sócio-culturais, a construção do conhecimento e a constituição dos sujeitos nas práticas sociais.

Bibliografia básica:

BOCK, Ana Maria M.; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo : Saraiva, 1991.

D'ANDRÉA, Flávio Fortes. *Desenvolvimento da personalidade*. São Paulo : Difel, 1984.

OLIVEIRA, Marta Khol. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento*. São Paulo : Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 1994.

TEORIAS PEDAGÓGICAS:

Ementa: A natureza e função da teoria educacional. Teoria educacional e prática educativa. Esboço histórico da formação e desenvolvimento das teorias da educação. A teoria pedagógica dos clássicos aos contemporâneos.

Bibliografia básica:

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo : UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 5 ed. São Paulo : Ática, 1997.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 19 ed. São Paulo : Nacional, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12 ed. São Paulo : Cortez, 1996.

PESQUISA E EDUCAÇÃO:

Ementa: A questão do conhecimento: senso comum, saber científico, conhecimento e poder. A questão do método e metodologia na pesquisa em educação. Normas e técnicas para a produção de trabalhos acadêmicos e de monografia.

Bibliografia básica:

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação*. São Paulo Loyola, 2002.

CARVALHO, Maria Cecília M. *Construindo o saber. Metodologia científica. Fundamentos e técnicas*. 5 ed. Campinas : Papirus, 1995.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa. *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas : Papirus, 2001.

HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA:

Ementa: Família e infância: uma discussão historiográfica. O surgimento da família e da infância na história. O desenvolvimento do conceito de infância e da educação da criança ao longo da história. Infância e educação na contemporaneidade. Papel da família e da escola na educação infantil.

Bibliografia básica:

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Belo Horizonte : UFMG, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. São Paulo : LTC, 1981.

FREITAS, Marcos César. (Org.). *História social da criança no Brasil*. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2001.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo : Contexto, 1999.

CORPO, CULTURA E EXPRESSIVIDADE

Ementa: Função do corpo na evolução psíquica. Aspectos conceituais da psicomotricidade: imagem do corpo, a tonicidade, o movimento, a comunicação corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança. Formação das estruturas espaço-temporais. Expressão corporal e educação. O jogo dramático na sala de aula.

Bibliografia básica:

BOATO, Elvio Marcos. *Introdução à educação psicomotora – a vez e a voz do corpo na escola*. Brasília : ASEFE, 1996.

COSTA, Auredite Cardoso. *Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem*. PetrópolisJ: Vozes, 2001.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. *Brincar: prazer e aprendizado*. 3 ed. Petrópolis : Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 4 ed. Petrópolis : Vozes, 2000.

2º ANO – 3º PERÍODO
EIXO – EDUCAÇÃO E TRABALHO

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO:

Ementa: A educação como objeto da reflexão filosófica. Natureza e sentido da Filosofia. Filosofia e Educação. Polis, nascimento da Filosofia e Paidéia. Razão e educação na Idade Média. Razão e educação na Idade Moderna. Educação, cultura, saber e escola na atualidade.

Bibliografia básica:

FULLAT, Octavi. *Filosofia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARANHA, Maria Lourdes Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

GILES, Thomas Ranson. *Filosofia da Educação*. São Paulo: EPU, 1993.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. 3.ed., Caxias do Sul : EDUCS, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO – APRENDIZAGEM:

Ementa: Bases epistemológicas das explicações sobre o processo de aprendizagem. As dimensões interacionistas e construtivistas sobre o processo de aprendizagem. Limitações e perspectivas de outras teorias da aprendizagem em relação às teorias interacionistas e construtivistas. Aprendizagem e educação. Dificuldades e problemas de aprendizagem.

Bibliografia básica:

DAVIDOFF, L. L. *Introdução à Psicologia*. São Paulo : MacGrawHill, 1983.

DOLLE, J. M. *Para compreender Jean Piaget*. São Paulo : MacGrawHill, 1983.

FLAVELL, J. *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo : Pioneira, 1975.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. Petrópolis : Vozes, 2003.

PFROMM NETTO, S. *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo : Papelivros, S.Paulo, 2002.

SALVADOR, C.C. et al. *Psicologia da Educação*. São Paulo : ARTMED, 1999.

TAILLE, Y.L.; OLIVEIRA, M.K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon*. 13 ed. São Paulo : Summus, 1992.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

Ementa: O trabalho na sociedade capitalista: história, modos de produção, relações de produção. As concepções de organização e gestão da escola. Construção coletiva do ambiente de trabalho. Modelos de gestão escolar. Princípios e características da gestão democrática e participativa.

Bibliografia básica:

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas : Papirus, 1995.

GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 1998.

MARAGLIANO, Roberto. et al. *Teoria da Didática*. São Paulo: Cortez, 1986.

NÓVOA, Antônio. (Org) *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G. (Coord.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo : Cortez, 1999.

BASES LINGÜÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO:

Ementa: Concepções de linguagem; relação linguagem e mundo, cultura e sociedade. Estudo do cruzamento de diferentes linguagens que performam o universo de significação e história do modo de viver contemporâneo. Fonética e Fonologia e

Aquisição de língua materna – oralidade e escrita. Práticas Discursivas, Alfabetização e ensino da língua materna. A Escrita como Produção Social.

Bibliografia básica:

BAKTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo : Hucitec, 1992.

CECCON, Claudius. (org.). *A vida na escola e a escola da vida*. 24 ed. Rio de Janeiro : vozes, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 4.ed. São Paulo: Ática,1995.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola*. Autores associados: São Paulo, 1994.

SOARES, Magda . *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PROCESSOS DIDÁTICOS:

Ementa: As características da instituição escolar no contexto socioeconômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organização, recursos humanos e materiais. As diferentes formas de ensino como planos de organização e processos de interação entre professor/aluno/conhecimento. Planos e projetos de ensino: pressupostos e elementos componentes.

Bibliografia básica:

FREITAS, José Carlos. *Projeto Histórico, Ciências Pedagógicas e Didática*. Educação e Sociedade, São Paulo, v.9, n. 27, set. 1997, p.122-140.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.

MORAIS, R. *Sala de aula - que espaço é esse?* Campinas, Papirus, 1989.

SANTOS, M.E.V.M. *Mudança conceitual na sala de aula: um desafio pedagógico*. Lisboa, Novo Horizonte, 1991.

VEIGA, I. P.A. (org.) *Repensando a didática*. Campinas, Papirus, 1988.

2º ANO – 4º PERÍODO
EIXO – EDUCAÇÃO E ESCOLA

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO:

Ementa: História e produção do conhecimento. Educação e sociedade - percursos históricos. História da Educação Brasileira.

Bibliografia Básica:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3 ed. São Paulo : Moderna, 2006.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo : UNESP, 2001.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo : Cortez, 2006.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 19 ed. São Paulo : Nacional, 2001.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 25 ed. Petrópolis : Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *História e história da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. 2 ed. São Paulo : Autores Associados, 2000.

CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO:

Ementa: Cultura e cultura escolar – concepções. Concepções teóricas e determinações histórica, cultural, pistemológica, social e ideológica do currículo. O currículo na educação brasileira: dimensões política e didático-pedagógica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – histórico e críticas. Debates contemporâneos no campo do currículo – interdisciplinaridade, pós-modernidade e currículo no cotidiano.

Bibliografia básica:

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

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade*. Incertezas e desafios. São Paulo ; Cortez, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo : Papyrus, 1995.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre : ArtMed, 2000.

MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO:

Ementa: Concepções de linguagem; relação linguagem e mundo, cultura e sociedade. Estudo do cruzamento de diferentes linguagens que performam o universo de significação e história do modo de viver contemporâneo. Fonética e Fonologia e Aquisição de língua materna – oralidade e escrita. Práticas Discursivas, Alfabetização e ensino da língua materna. A Escrita como Produção Social.

Bibliografia básica:

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedo, linguagem e alfabetização*. Petrópolis : Vozes, 2004.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : ArtMed, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 5 ed. São Paulo : Cortez, 1996.

TEBEROSKY, Ana. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre : ArtMed, 2004.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I:

Ementa: Reflexões sobre a cultura escrita e a leitura, sua forma de existência nas sociedades, sua produção e transmissão dentro e fora das instituições. Objetivos e função social do ensino da língua portuguesa. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem da leitura, produção e reestruturação de textos, análise lingüística e literatura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Bibliografia básica:

ANDALO, Adriane. *Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*. São Paulo : FTD, 2000.

GIL NETO, Antonio. *A produção de textos na escola*. São Paulo : Loyola, 1998.

KRAMER, Sonia e OSWALD, Maria Luiza. *Didática da linguagem*. Campinas : Papirus, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas : Mercado de Letras, 2005.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE MATEMÁTICA I:

Ementa: Visão histórica e epistemológica do conhecimento matemático. Os objetivos e a função social dos conteúdos matemáticos. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem matemática dos anos iniciais do ensino fundamental.

Bibliografia básica:

CENTURION, Marília. *Matemática*. São Paulo : FTD, 2003.

DANTE, Luiz Roberto. *Didática da resolução de problemas*. São Paulo : Ática, 2000.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. 27 ed. Campinas : Papirus, 2000.

PARRA, Cecília. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

3º ANO – 5º PERÍODO

EIXO – EDUCAÇÃO E POLÍTICA

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO:

Ementa: 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. Planos específicos de educação no Brasil. Programas e projetos educacionais no estado de Goiás. Lei complementar nº 26 e Diretrizes e Bases do sistema educacional do Estado de Goiás.

Bibliografia básica:

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

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. São Paulo : Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos; v. 282).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no limiar do Século XXI*. São Paulo : Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 5 ed. São Paulo : Autores Associados, 2002.

WITIMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes. *Estado da arte em política e gestão da educação*. São Paulo : Autores Associados, 2003.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II:

Ementa: Elaboração de propostas e recursos didáticos para a língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa.

Bibliografia básica:

ANDALO, Adriane. *Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*. São Paulo : FTD, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília : MEC/SEF, 1997.

GIL NETO, Antonio. *A produção de textos na escola*. São Paulo : Loyola, 1998.

KRAMER, Sonia e OSWALD, Maria Luiza. *Didática da linguagem*. Campinas : Papirus, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas : Mercado de Letras, 2005.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA II:

Ementa: Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental - conteúdos, metodologias, recursos didáticos e avaliação. Orientações para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Bibliografia básica:

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Matemática. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CENTURION, Marília. *Matemática*. São Paulo : FTD, 2003.

DANTE, Luiz Roberto. *Didática da resolução de problemas*. São Paulo : Ática, 2000.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. 27 ed. Campinas : Papirus, 2000.

PARRA, Cecília. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL I:

Ementa: Trabalho de campo orientado para o diagnóstico da organização e dinâmica da gestão educacional, objetivando identificar demandas e possibilidades de atendimento. Ênfase na coleta sistemática de dados e elaboração do projeto de ensino-aprendizagem a partir de aportes teóricos.

Bibliografia básica:

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes, BIANCHI, Roberto e ALVARENGA, Marina. *Orientação para estágio em Licenciatura*. São Paulo : Thomson Pioneira, 2005.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. *O estágio supervisionado*. São Paulo : Cortez, 1995.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo : Thomson Pioneira, 1988.

PICONEZ, Stela C. Bartholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 4 ed. São Campinas : Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Docência em formação*. São Paulo : Cortez, 2004.

3º ANO – 6º PERÍODO

EIXO – EDUCAÇÃO E GESTÃO

FINANCIAMENTO E GESTÃO DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO:

Ementa: Receita financeira e orçamento. Impostos e contribuições sociais. Financiamento da educação na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Estadual. A Lei do FUNDEF. Fiscalização dos recursos públicos para a manutenção e prestação de contas dos recursos. Descentralização do financiamento: o dinheiro na secretaria de educação e na escola.

Bibliografia básica:

DAVIES, Nicholas. *Financiamento da educação*. Novos ou velhos desafios. São Paulo : Xamã, 2004.

_____ *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo : Xamã, 2002.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Financiamento da educação no Brasil*. São Paulo : EPU, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Gestão, financiamento e direito à educação*. 2 ed. São Paulo : Xamã, 2002.

MÍDIAS E PRODUÇÃO CULTURAL:

Ementa: As mídias e a educação escolar e não-escolar. Vivências de experiências sobre a leitura crítica da comunicação e das mediações na recepção midiática.

Bibliografia básica:

BARRETO, Raquel G. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BRASIL. MEC. Sociedade da Informação no Brasil. Livro Verde. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Ciência, Tecnologia e Informação. Livro Branco. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

GONNET, Jacques. *Educação e mídias*. Rio de Janeiro : Loyola, 2003.

LITWIN, Edith. (Org.). *Tecnologia educacional*.; Política, histórias e propostas. Porto Alegre : Artmed, 1997.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA I:

Ementa: Objetivos e função social do ensino de História e Geografia. Formação de conceitos. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a História e a Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. A avaliação da aprendizagem em geografia.

Bibliografia básica:

ALMEIDA, Rosângela. *O espaço geográfico*. Ensino e representação. 4 ed. São Paulo : contexto, 1992.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Maria Inês. *Fim de século*. A escola e a Geografia. Ijuí: UNIJUI, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografias e prática de ensino*. São Paulo : Alternativa, 2002.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo : Papyrus, 2000.

DEIRO, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos livros didáticos. 12 ed. São Paulo : Centauro, 1978.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia*. São Paulo : Annablume, 2004.

VESENTINI, José William. *Ensino de Geografia no Século XXI*. Campinas : Papyrus, 2004.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE CIÊNCIAS I

Ementa: Concepção de ciência e ambiente. Contextualização do ensino de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental. Objetivos e função social do ensino de ciências. Estudo de conteúdos e procedimentos metodológicos para o ensino de ciências

nos anos iniciais do ensino fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a ciência dos anos iniciais do ensino fundamental. A avaliação da aprendizagem em ciências.

Bibliografia básica:

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa e GIL-PEREZ, Daniel. *Formação de professores de Ciências*. Tendências e inovações. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2003.

HENNING, Georg J. *Metodologia do ensino de Ciências*. 3 ed. São Paulo : Mercado Aberto, 1998.

KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo de Ciências*. São Paulo : EPU, 2001.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo : Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos; v. 292).

WEISSMAMN, Hilda (org.). *Didática das Ciências Naturais*. Contribuições e reflexões. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL II

Ementa: Trabalho de campo orientado para o diagnóstico da organização e dinâmica da educação e da gestão educacional, objetivando identificar demandas e possibilidades de atendimento. Ênfase na coleta sistemática de dados e elaboração do projeto de ensino-aprendizagem a partir de aportes teóricos.

Bibliografia básica:

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes, BIANCHI, Roberto e ALVARENGA, Marina. *Orientação para estágio em Licenciatura*. São Paulo : Thomson Pioneira, 2005.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. *O estágio supervisionado*. São Paulo : Cortez, 1995.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo : Thomson Pioneira, 1988.

PICONEZ, Stela C. Bartholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 4 ed. São Campinas : Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Docência em formação*. São Paulo : Cortez, 2004.

EIXO – CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

Ementa: Conceitos básicos da construção do pensamento lógico-matemático. Relações espaciais, temporais e causais. Lógica e simbologia matemática. Conteúdos conceituais e procedimentais na construção do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA II:

Ementa: Objetivos e função social do ensino de História e Geografia. Formação de conceitos. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a História e a Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. A avaliação da aprendizagem em geografia.

Bibliografia básica:

ALMEIDA, Rosângela. *O espaço geográfico*. Ensino e representação. 4 ed. São Paulo : contexto, 1992.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Maria Inês. *Fim de século*. A escola e a Geografia. Ijuí: UNIJUI, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografias e prática de ensino*. São Paulo : Alternativa, 2002.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo : Papirus, 2000.

DEIRO, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos livros didáticos. 12 ed. São Paulo : Centauro, 1978.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia*. São Paulo : Annablume, 2004.

VESENTINI, José William. *Ensino de Geografia no Século XXI*. Campinas : Papirus, 2004.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE CIÊNCIAS II:

Ementa: Estudo de conteúdos e procedimentos metodológicos para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a ciência dos anos iniciais do ensino fundamental. A avaliação da aprendizagem em ciências.

Bibliografia básica:

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa e GIL-PEREZ, Daniel. *Formação de professores de Ciências*. Tendências e inovações. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2003.

HENNING, Georg J. *Metodologia do ensino de Ciências*. 3 ed. São Paulo : Mercado Aberto, 1998.

KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo de Ciências*. São Paulo : EPU, 2001.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo : Brasiliense, 2001.
(Coleção Primeiros Passos; v. 292).

WEISSMAMN, Hilda (org.). *Didática das Ciências Naturais*. Contribuições e reflexões. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I:

Ementa: Trabalho de campo orientado para o diagnóstico da organização e dinâmica da sala de aula quanto à relação professor-aluno-conhecimento, objetivando identificar demandas e possibilidades de atendimento. Ênfase na coleta sistemática de dados e elaboração do projeto de ensino-aprendizagem a partir de aportes teóricos.

Bibliografia básica:

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes, BIANCHI, Roberto e ALVARENGA, Marina. *Orientação para estágio em Licenciatura*. São Paulo : Thomson Pioneira, 2005.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. *O estágio supervisionado*. São Paulo : Cortez, 1995.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo : Thomson Pioneira, 1988.

PICONEZ, Stela C. Bartholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 4 ed. São Campinas : Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Docência em formação*. São Paulo : Cortez, 2004.

PRÁTICA PEDAGÓGICA – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I:

Ementa: Normas e técnicas de elaboração de monografia. Escolha da temática, elaboração e aprovação do projeto de pesquisa. Início do trabalho monográfico.

Bibliografia básica:

ANDRÉ, Marli Elisa E. D. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. Campinas : Papirus, 2004.

_____ (org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. 5 ed. Campinas : Papirus, 2005.

ANDRÉ, Marli Elisa E. D. e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

CARVALHO, Alex Moreira. *Aprendendo metodologia científica*. São Paulo : O Nome da Rosa, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Metodologia da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo : Cortez, 1989.

_____ *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 2005.

MATIAS, Antônio e ALEXANDRE, Silvio. *Monografia*. Do projeto à execução. Rio de Janeiro : Rio, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo : Cortez, 2002.

4º ANO – 8º PERÍODO

EIXO – COTIDIANO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:

Ementa: Trabalho de campo orientado para o diagnóstico da organização e dinâmica da sala de aula quanto à relação professor-aluno-conhecimento, objetivando identificar

demandas e possibilidades de atendimento. Ênfase na coleta sistemática de dados e elaboração do projeto de ensino-aprendizagem a partir de aportes teóricos.

Bibliografia básica:

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes, BIANCHI, Roberto e ALVARENGA, Marina. *Orientação para estágio em Licenciatura*. São Paulo : Thomson Pioneira, 2005.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. *O estágio supervisionado*. São Paulo : Cortez, 1995.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo : Thomson Pioneira, 1988.

PICONEZ, Stela C. Bartholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 4 ed. São Campinas : Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Docência em formação*. São Paulo : Cortez, 2004.

PRÁTICA PEDAGÓGICA – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II:

Ementa: Elaboração da monografia. Documentação e leitura da bibliografia. Construção lógica do trabalho. Redação final e apresentação pública.

Bibliografia básica:

ANDRÉ, Marli Elisa E. D. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. Campinas : Papirus, 2004.

_____ (org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. 5 ed. Campinas : Papirus, 2005.

ANDRÉ, Marli Elisa E. D. e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

CARVALHO, Alex Moreira. *Aprendendo metodologia científica*. São Paulo : O Nome da Rosa, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Metodologia da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo : Cortez, 1989.

_____ *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 2005.

MATIAS, Antônio e ALEXANDRE, Silvio. *Monografia*. Do projeto à execução. Rio de Janeiro : Rio, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo : Cortez, 2002.

