

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM PROJETOS DE CURSOS DE  
PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES DO ESTADO DE GOIÁS**

RITA DE CÁSSIA R. DEL BIANCO

GOIÂNIA - 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM PROJETOS DE CURSOS DE  
PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada à banca de defesa da  
Universidade Federal de Goiás como requisito  
parcial para fins de obtenção do título de Mestra em  
Educação Brasileira.

Orientanda: Rita de Cássia R. Del Bianco

Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

GOIÂNIA - 2009

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

**Del Bianco, Rita de Cássia R.**  
**D331p** **Profissionalidade docente em projetos de cursos de**  
**pedagogia de Universidades do Estado de Goiás [manuscrito] /**  
**Rita de Cássia R. Del Bianco.– 2009.**  
**150 f. : il.**

**Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,**  
**Faculdade de Educação, 2009.**

**Bibliografia: f. 140-150.**

**1. Formação de professores I. Guimarães, Valter Soares. II.**  
**Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. III.**  
**Título.**

CDU:

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Valter Soares Guimarães - Orientador**

---

**Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho**

**Convidado**

---

**Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro**

**Convidado**

---

**Profa. Dra. Solange O. Magalhães**

**Convidada**

## **DEDICATÓRIA**

À Nicole, minha amada filha; à minha mãe Lourdes, aos meus irmãos Nélia, Georgina, Jorge e Gina, por terem paciência e compreensão durante esse processo.

Ao meu orientador Professor Dr. Valter Soares Guimarães, por contribuir de forma significativa para o meu amadurecimento como estudante e profissional da área da Educação.

À minha querida amiga Professora Estelamaris Brant Scarel que esteve ao meu lado nessa jornada como rigorosa revisora;

*In memoriam:* ao meu adorável pai, Nelo Del Bianco, por ser um pai digno e feliz e, ao meu grande e amado amigo professor Ms. Luciano Júlio Firmino, que sempre incentivou-me, colaborou e apoiou o meu trabalho durante sua passagem na vida terrena.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, ao Divino Pai Eterno e à Santa Rita de Cássia, por me sustentarem pela vontade e pela Fé, para que eu pudesse a cada dia me firmar com mais dignidade e saúde frente aos obstáculos.

Aos meus professores e professoras da Universidade Federal de Goiás, em especial, ao Professor Dr. Marcos C.S. Loureiro, por contribuírem de forma significativa com a minha formação e profissão. E ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, por aceitar ser um dos avaliadores do meu trabalho;

À Prefeitura de Goiânia e Secretaria Municipal de Educação pela concessão de licença para meus estudos.

Ao Diretor e Diretoras da Faculdade Araguaia, por acreditarem, apoiarem e respeitarem esse momento importante em minha vida acadêmica e profissional.

Aos meus colegas coordenadores, professores, professoras e funcionários da Faculdade Araguaia, por estarem sempre ao meu lado contribuindo para que eu vencesse essa etapa em minha vida.

Aos meus alunos e alunas de graduação e pós-graduação, por me apoiarem e suportarem comigo as crises desse momento.

Aos meus colegas de mestrado, em especial, à Ângela Noleto, por compartilharmos as nossas dificuldades e superarmos as nossas inseguranças.

A todos os meus amigos e amigas especiais que estiveram presentes em todos os momentos, contribuindo com palavras positivas, orações e apoio para que eu obtivesse êxito.

## Certeza

De tudo ficarão três coisas:  
A certeza de que estamos sempre começando.  
A certeza de que é preciso continuar.  
A certeza de que nada termina.  
Portanto, devemos fazer:  
Da interrupção... um caminho novo.  
Da queda... um passo de dança...  
Do medo... uma escada  
Do sonho... uma ponte...  
Da procura... um encontro...

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	09
<b>ABSTRACT</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - PROFISSÃO, PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM QUESTÃO</b> .....	17
1.1- As demandas mundiais e suas interfaces com as reformas educativas no Brasil .....	17
1.2- A trajetória histórica da formação do Pedagogo no processo educacional brasileiro	22
1.3- Profissão docente: perspectivas conceituais .....	42
1.4- Profissionalidade: aproximações conceituais .....	51
1.5- Saberes docentes: a docência para além das técnicas de ensino .....	56
<b>CAPÍTULO II - O ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS E AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS</b> .....	64
2.1- A formação de professores no contexto do ensino superior em Goiás .....	67
2.2- Histórico das instituições pesquisadas e a contextualização dos cursos de Pedagogia .....	70
2.2.1- Universidade Católica de Goiás (UCG) .....	70
2.2.2- Universidade Federal de Goiás (UFG) .....	72
2.2.3- Universidade Estadual de Goiás (UEG) .....	75
<b>CAPÍTULO III - A PROFISSIONALIDADE DOCENTE A PARTIR DOS PROJETOS DOS CURSOS INVESTIGADOS</b> .....	78
3.1- A trajetória metodológica da pesquisa .....	78
3.2- Base legal para definição dos projetos de cursos em instituições superiores .....	81



3.3- Análise dos projetos de cursos de Pedagogia das instituições universitárias em estudo .....	83
3.3.1- O projeto do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás e o conhecimento para formação humana .....	84
3.3.2- O projeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e a formação teórica de qualidade .....	101
3.3.3- O projeto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e a ênfase em habilidades e competências .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	140

DEL BIANCO, Rita de Cássia Rodrigues. *Profissionalidade docente em projetos de cursos de Pedagogia de Universidades do Estado de Goiás*. 2009. 150 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

## RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica, vinculada à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, analisa Projetos de Cursos de Pedagogia de Instituições Universitárias públicas e privadas do Estado de Goiás, quais sejam: Universidade Católica de Goiás – UCG (privada); Universidade Federal de Goiás – UFG (pública) e Universidade Estadual de Goiás – UEG (pública). Considerando o contexto histórico, político e social, as características dos projetos de cada curso, da educação brasileira a partir do final dos anos de 1970 até os dias atuais, bem como os aspectos qualitativos da realidade investigada, metodologicamente, norteamos nosso estudo por meio do método dialético. Nesse sentido, no primeiro capítulo, objetivamos tratar dos conceitos e conjecturas inerentes à profissão, profissionalidade e aos saberes docentes. A legislação educacional e a direção política de cada instituição constituem-se em elementos fundantes para o dimensionamento dos projetos e, também, para a constituição e o entendimento das características históricas e materiais que permeiam a profissão docente. No segundo capítulo, tivemos como finalidade discutir sobre o Ensino Superior em Goiás levando-se em conta as Instituições pesquisadas. No terceiro, elaboramos a análise dos Projetos dos Cursos procurando fazer uma conexão com o referencial teórico constante do primeiro capítulo. A partir disso, concluímos que a profissionalidade docente apresenta-se na contradição histórica e temporal, ora como política e ética, ora focada no pragmatismo, porém, exigindo constantes confrontos e revisões em face do devir histórico presente no campo educacional.

**Palavras-chave:** formação de professores; profissão docente; profissionalidade docente; saberes docentes.

DEL BIANCO, Rita de Cássia Rodrigues. *Profissionalidade docente em projetos de cursos de Pedagogia de Universidades do Estado de Goiás*. 2009. 145 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

### ABSTRACT

This bibliographic research, related to the Teaching Formation and Professionalization research line of the Education Graduate Program of Universidade Federal de Goiás, analyzes Pedagogy Course Projects of public and private Universities in the state of Goiás, namely: Universidade Católica de Goiás – UCG (private); Universidade Federal de Goiás – UFG (public) and Universidade Estadual de Goiás – UEG (public). Considering historical, political and social contexts, the characteristics of each course's projects, of Brazilian education from late 70's to the present time, as well as the qualitative aspects of the investigated reality, methodologically, we guide our study through the dialectic method. In this sense, the first chapter talks about concepts and conjectures inherent to the teaching profession, professionalism and knowledge. Educational legislation and political view of each institution constitute founding elements for project dimensioning, and also for formation and understanding of historical and material characteristics that permeate the teaching profession. In the second chapter we discuss about Higher Education in Goiás, taking into account the researched institutions. In the third chapter, we elaborate the analysis of Course Projects aiming to make a connection with theoretical references from the first chapter. Finally, we conclude that teaching professionalism presents itself in the historical and temporal contradiction, sometimes as political or ethical, on other times focused on pragmatism, but always requiring constant confrontation and reviewing while facing the historical *devoir* present in the educational field.

**Keywords:** teacher formation; teaching profession; teaching professionalism; teaching knowledge.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANFOPE</b>	- Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação
<b>BM</b>	- Banco Mundial
<b>CEPAL</b>	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
<b>CFE</b>	- Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	- Conselho Nacional de Educação
<b>CONARCFE</b>	- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
<b>CP</b>	- Conselho Pleno
<b>DCN</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>ESEFEGO</b>	- Escola Superior de Educação Física de Goiás
<b>FHC</b>	- Fernando Henrique Cardoso
<b>IES</b>	- Instituições de Educação Superior
<b>ISE</b>	- Instituto Superior de Educação
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação e Cultura
<b>PROUNI</b>	- Programa Universidade para Todos
<b>SESu</b>	- Secretaria de Educação Superior
<b>UCG</b>	- Universidade Católica de Goiás
<b>UEG</b>	- Universidade Estadual de Goiás
<b>UFG</b>	- Universidade Federal de Goiás
<b>UNESCO</b>	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNIANA</b>	- Universidade de Anápolis
<b>UNIVERSO</b>	- Universidade Salgado de Oliveira

## INTRODUÇÃO

[...] pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.

- BERNADETE A. GATTI -

Compreendemos que a formação de professores tem se tornado uma temática amplamente discutida na atualidade em quase todos os países do mundo. As reflexões desta pesquisadora<sup>1</sup> centram-se, sobretudo, nas necessidades formativas a fim de modificar o padrão da educação oferecido aos futuros docentes, tornando assim o tema de estudo relevante, dadas as diferentes configurações políticas, sociais e econômicas presentes nas últimas décadas.

No Brasil, ao final dos anos de 1970, vivenciamos a decadência do regime militar, quando buscou-se o reordenamento do sistema político e econômico mediante o enfraquecimento do capital interno, a retomada da democracia, a participação da sociedade civil e dos partidos políticos progressistas, bem como a busca de maior qualidade nos setores de produção e, conseqüentemente, na área da educação.

Mais tarde, as primeiras manifestações públicas pela redemocratização e, conseqüentemente, mudanças no cenário político, social e econômico do país, se evidenciam. Na área educacional, a premência pela redemocratização da escola torna-se evidente e os movimentos sociais em prol da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da vinculação dos movimentos de educadores a favor de novas políticas na área educacional, se fortalecem com a participação mais acirrada desses profissionais da educação.

A problemática acerca da busca da melhoria profissional em diversas áreas e as exigências mundiais vão alterando o campo de trabalho, o cenário político e econômico bem como a direção das políticas públicas e reformas educacionais. A partir disso, conforme apontamos acima, a temática sobre a formação de professores vem à tona em âmbito nacional e internacional como necessidade de se privilegiar ou mesmo intensificar o debate sobre as necessidades formativas.

Consideramos que a formação de professores no Brasil recebeu ao longo do seu processo histórico e, principalmente, a partir da década de 1990, as influências das políticas educacionais internacionais e de organismos como o Banco Mundial (BM), a Organização das

---

<sup>1</sup> As experiências como docente há mais de vinte e três anos atuando no Ensino Fundamental e na Educação Superior e, atualmente, como coordenadora de Curso de Pedagogia em uma IES Privada na cidade de Goiânia, fizeram com que surgissem questionamentos a respeito desse último nível de Ensino. Essa justificativa fundamental que nos levou ao desenvolvimento do presente estudo sobre os Projetos de Cursos de Instituições Universitárias de Goiânia devidamente identificadas na página seguinte desta Introdução.

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL. Elas são direcionadas a um processo global e homogeneizador, via reformas estatais e sociais, com o intuito de instaurar um modelo econômico com vistas a superar a crise do modelo de industrialização e ajustar-se ao novo reordenamento mundial (globalização<sup>2</sup>), incorporando-se às mudanças tecnológicas mundiais e fortalecendo as economias. Essas reformas, ao vincularem crescimento econômico à universalização do acesso à educação em todos os níveis de ensino, sugerem uma política educacional abrangente que seja sinônimo de progresso técnico.

Essas influências propiciaram a elaboração de diferentes programas e projetos governamentais que visaram a atender às metas das políticas mundiais, principalmente no campo da educação, atingindo as licenciaturas em geral. Mediante isso, a formação de professores é colocada no centro das demandas das políticas educacionais, desde a educação fundamental até a educação superior, tendo como foco as dificuldades e problemas que professores vinham enfrentando na condução de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, direcionando as mudanças à superação das dificuldades dentro do sistema educativo.

As exigências se tornam mais evidentes junto à formação de professores para o atendimento à educação básica, e evidenciam-se com a nova LDB 9394/96, quando ela torna obrigatória a formação de professores em curso superior para esse nível de ensino. A formação de professores nos cursos de Pedagogia passa a ser discutida com mais ênfase e surge a necessidade de se compreender qual professor está sendo formado nesses cursos, evidentemente, passando a ser foco de estudos no campo da educação.

O papel do professor que emerge nesse cenário bem como sua *profissionalidade* podem ser manifestadas por uma gama de funções na sua prática como: ensino, orientação aos estudos, contribuição aos alunos, preparo de aulas e de avaliações, organização do espaço escolar. Entendemos com Sacristán (1995), por um lado, que muitas vezes essa prática parte de convicções e mecanismos culturais socializados pelos professores relacionados aos seus saberes pedagógicos, por outro, esse mesmo tipo de prática passa a ser questionada.

Diante disso, temos como principal objetivo nesta pesquisa analisar e compreender os elementos que compõem a profissionalidade docente pretendida nos projetos de cursos de Pedagogia de algumas instituições de ensino do Estado de Goiás, estabelecendo relações com a legislação educacional vigente bem como com a direção política neles contida, a partir das mudanças ocorridas no plano sociopolítico e econômico nos últimos anos. Apontamos

---

<sup>2</sup> Esse termo é tratado na nota 10.

também nas análises os saberes docentes que constituem o projeto formativo de cada uma das nas instituições.

As questões em torno da profissão docente trouxeram novas perspectivas no sentido de tentarmos entender a tarefa docente em diferentes instâncias como, por exemplo, a formação, a atuação, as características específicas e próprias da prática docente, conhecimentos e saberes. Diante da amplitude de que se recobre a profissão docente, optamos por um recorte teórico que dimensionamos como objeto de estudo deste trabalho que é a profissionalidade docente. O problema da presente pesquisa, mediante o exposto, se traduz nas seguintes questões: Qual a *profissionalidade* docente pretendida nos cursos de formação de pedagogos na Universidade Católica de Goiás, Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás? Quais saberes são constitutivos dos seus projetos para formação do pedagogo? Qual é a direção política desses projetos? O atendimento aos objetivos dos cursos diz respeito às diretrizes e à legislação vigentes?

Recorremos à pesquisa bibliográfica para que pudéssemos compreender, na atualidade, o campo da formação de professores, por meio da investigação de documentos oficiais, das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, de 15/06/2006, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, bem como de Pareceres e Portarias do Ministério da Educação e Cultura - MEC e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Ao iniciarmos esse percurso, tivemos como opção teórico-metodológica uma abordagem dialética<sup>3</sup> dos Projetos dos Cursos de Pedagogia de quatro instituições universitárias de Goiânia, sendo duas privadas Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)<sup>4</sup> e, também, uma pública Universidade Federal de Goiás (UFG) e uma pública de Anápolis, Universidade Estadual de Goiás (UEG). Salientamos que o critério básico adotado foi o de investigarmos instituições universitárias de

---

<sup>3</sup> Ressaltamos apoiados em Gamboa (2002), os principais traços apontados por esta: “[...] homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; [...] também espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais (GAMBOA, 2002, 103-104).

<sup>4</sup> Convém explicitarmos que a Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) inicialmente foi selecionada para que pudéssemos analisar o seu projeto. A instituição nos forneceu apenas o projeto do curso, o qual seria um dos instrumentos balizadores da pesquisa. Mas durante a leitura exploratória do projeto compreendemos que os dados apresentados na estrutura do mesmo eram muito gerais, sem um histórico mais detalhado ou, por outra, mais claro sobre a implantação do curso na Instituição de origem e em Goiás. Procuramos novamente a instituição para coleta de dados mais completos e não obtivemos retorno em tempo hábil. Assim, optamos por excluí-la da amostra, a fim de não correremos o risco de fazer uma análise superficial e não fidedigna à proposta desenvolvida nessa Universidade. Diante disso, optamos por realizar as análises dos projetos da Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás, ambas em Goiânia, e Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis.

Goiânia e Anápolis que oferecem curso regular de Pedagogia e, também, que mais formaram e formam alunos nas últimas décadas.

Muitos teóricos presentes como referenciais nesta pesquisa corroboraram para que pudéssemos compreender o conceito de *profissionalidade* e sua pertinência junto à formação inicial do professor, tais como: Sacristán (1995), Nóvoa (1995; 1997), Gauthier (1998), Pimenta (1999), Lüdke (1999; 2004), Contreras (2002), Tardif (2004), Guimarães (2004; 2006).

Além disso, outros teóricos contribuíram com esta reflexão para que situássemos o entendimento no contexto sócio-político e econômico, não só brasileiro, como, por exemplo, Popkewitz (1992), Anderson (1995), Nóvoa (1995), Miranda (1997), Brzezinski (1999, 2002), Tanguy (2000), Torres (2000), Catani et al (2001); Dourado (2001,2002), Maués (2003), Freitas (2002), Scheibe (2006), Libâneo (2007). Quanto ao percurso da pesquisa, buscamos o entendimento em Bodgan e Biklen (1994), Demo (1995), Frigotto (2002) Gamboa (2002). Finalmente, para nos aproximarmos do conceito de saberes docentes e suas interações com a formação inicial apoiamo-nos em Perrenoud (1999, 2001, 2002), Guimarães (2001; 2004; 2006), Libâneo (2002; 2004), Tardif (2004).

Nessa perspectiva, este trabalho procura caracterizar o que constitui a profissão do professor, o que é ser professor (a) e quais as condições conceituais, históricas e econômicas que perpassam esse caminho. Nesse sentido, pensarmos a profissão, a profissionalidade e os saberes docentes na formação inicial, de forma imbricada, significa esclarecermos que, na construção dos caminhos para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos que o professor distingue-se como um profissional que exerce uma profissão, a qual socialmente vem sendo caracterizada por diversas críticas por seu baixo estatuto, pouco reconhecimento e, fundamentalmente, pelas atividades cotidianas que constituem o fazer docente.

Na sistematização do texto final do trabalho, optamos por estruturá-lo em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Profissão, profissionalidade e saberes docentes: a formação do pedagogo em questão*, procuramos estabelecer os vínculos histórico-temporais para, a partir do referencial teórico estudado, compreendermos os conceitos de profissão, profissionalidade e saberes docentes, colocando em evidência a perspectiva teórica dos autores consultados e relacionando-a à realidade objeto de nossa investigação, isto é, os projetos acima apontados.

A partir de uma visão dialética, no segundo capítulo, sob o título de *A trajetória metodológica e as instituições pesquisadas*, apresentamos o perfil histórico de algumas



instituições universitárias situadas no Estado de Goiás e, ainda, as características dos cursos de Pedagogia por elas ministrados, evidenciando as principais demandas e apontando seus traços mais marcantes como espaços de cursos formativos.

No capítulo terceiro, denominado *A profissionalidade docente, com base nos projetos de cursos investigados*, pretendemos analisar os projetos das instituições investigadas com base nos procedimentos metodológicos que caracterizam um trabalho histórico e crítico, conforme expusemos na metodologia desta pesquisa.

## **CAPÍTULO I - PROFISSÃO, PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM QUESTÃO**

Ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios.

- ANTÔNIO NÓVOA -

Este capítulo pretende tratar dos conceitos de profissão, profissionalidade, saberes docentes e suas interfaces com o processo histórico, político e social no âmbito das reformas educacionais e das políticas de formação de professores nos últimos anos no Brasil. Mas, para isso, entendemos que seja necessário fazermos uma breve contextualização, a fim de captarmos as questões que se relacionam com esses conceitos. Para tanto, o marco temporal delimitado nesta pesquisa será a década de 70 até o final dos anos de 90 do século passado, pois entendemos que foi nesse período que a educação sofreu um grande impacto no campo de suas políticas, em face da *Revolução Tecnológica ou Terceira Revolução Industrial*<sup>5</sup>, exigindo, tanto da escola como dos professores, ressignificações radicais. Apesar de ser, marcadamente, um capítulo narrativo, acreditamos que ele permitirá que façamos algumas reflexões a respeito desses períodos históricos, possibilitando-nos estabelecer as relações necessárias com o contexto da formação de professores. Vejamos a seguir como, então, ocorreu esse processo.

### **1.1 - As demandas mundiais e suas interfaces com as reformas<sup>6</sup> educativas no Brasil**

No Brasil, logo após o golpe de 1964, os militares apresentaram seu programa para salvar o país do comunismo e levá-lo à modernidade trilhando os caminhos ditados pelo capitalismo internacional. Para os setores produtivos foram traçadas políticas ditas “modernizadoras”, capazes de promover a sua industrialização, objetivando abrí-los ao

---

<sup>5</sup> A Revolução Científica ou Terceira Revolução Industrial ocorreu a partir da metade do século XX e tem como principais movimentos “[...] a microeletrônica, a cibernética, a tecnorrônica, a microbiologia, a biotecnologia, a engenharia genética, as novas formas de energia, a robótica, a informática, a química fina, a produção de sintéticos, as fibras óticas, os chips. [...] Transforma a ciência e a tecnologia em matérias-primas por excelência. [...] Torna a gestão e organização do trabalho mais flexíveis e integradas globalmente” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 62).

<sup>6</sup> O termo reforma evidencia “[...] o caráter das atuais transformações político-educacionais brasileiras. O vocábulo ‘reforma’, por exemplo, que antes [...] tinha uma conotação positiva e progressista- e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana - foi apropriado e ‘reconvertido’ pelos ideólogos do neoliberalismo num significativo que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático” (BORÓN apud AZEVEDO, 2001, p. 10).

investimento multinacional mais moderno e eficiente, que deveria atuar ao lado do empresariado nacional. Nesse empreendimento, a atuação do Estado se restringiria à montagem das condições necessárias (políticas, sociais e técnicas) para o desenvolvimento da iniciativa privada.

Signatário deste programa foi o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (IPND), em vigor a partir de 1972, que previa elevar o Brasil à categoria de grande potência, duplicar a renda *per capita* até 1980 e permitir o crescimento do PNB ( Produto Nacional Bruto). O IPND ficou vigente até o final de 1974.

A continuidade desse programa se fez presente no governo Geisel (1974-1979) quando foi apresentado à sociedade o II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (1975-1979), que continha a proposta de uma nova estratégia de desenvolvimento para o país, capaz de concretizar o objetivo de transformá-lo em Nação-Potência, através das seguintes metas: expandir a oferta interna de alimentos, aumentar as exportações, criar oportunidades de ocupação rural, elevar o nível de renda da população rural, diminuir as desigualdades regionais e reduzir custos de alimentação no setor urbano. O alcance destas metas deveria concretizar o desenvolvimento econômico auto-sustentável do Brasil, uma vez que “[...] o aludido Plano reafirma a prioridade de ‘manter o crescimento acelerado dos últimos anos’[...] estritamente vinculado à ‘importância de consolidar um *modelo brasileiro de capital industrial*’ (GERMANO, 2005, p. 224).

Na verdade, este era um programa empresarial privado, mas que ficava encoberto naquele momento pelo discurso ufanista do Brasil-Potência auto-suficiente, e pelo embate sobre as preferências da indústria nacional ou de capital estrangeiro.

Entretanto, essa crença inexorável no progresso e autonomia do país começou a dar indícios de insucesso no final da década de 1970 e nas seguintes, quando se evidenciou o esgotamento do modelo econômico adotado pelos governos militares, vivenciado pela sociedade brasileira através do arrocho salarial, inflação, proletarização da classe média, crescimento da pobreza, violência no campo e nas cidades.

Nesse mesmo cenário de mudanças assistimos, após vinte anos de domínio dos militares no poder, um intenso movimento na sociedade em prol de eleições diretas, o qual se intensificou em 1984 com a instalação da Nova República<sup>7</sup> e com a promulgação de uma nova Constituição democrática em 1988.

---

<sup>7</sup> Com a morte de Tancredo Neves, em 1985, depois da ditadura militar, o vice-presidente José Sarney (1930 -?) assume a Presidência da República e a exigência por uma nova Carta Magna ascende aos anseios de todos no país. O presidente do Congresso Nacional, na época, Ulisses Guimarães (1916 – 1992) considerava-a “Constituição Cidadã.” (VIEIRA, 2000).

De acordo com Vieira (2003), a educação será destaque na nova Constituição com um conteúdo bastante diferenciado, pois ela passa a assegurar ao cidadão<sup>8</sup> brasileiro, no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, a gestão democrática no ensino público; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos; ensino noturno; ensino fundamental independente da idade; atendimento à educação especial, e diversos direitos e conquistas em muitas áreas.

Em 1989 e 1994, ocorreram duas eleições presidenciais propiciando mudanças significativas na sociedade em geral em prol da democratização do país e, conseqüentemente, alterações no cenário político, social e econômico do Brasil.

Destacamos, em 1994, a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1999 -2003), em primeiro turno, para Presidência da República, que passou a definir como metas principais do seu governo a modernização do país e a aceleração econômica e, para isso, a palavra reforma é enfatizada em campanha nos âmbitos administrativo, fiscal, previdenciário e social (VIEIRA, 2003).

O novo presidente eleito, que se defrontou com um cenário de mudanças globais já iniciadas na década de 1990, então, realizou as reformas propostas na esfera governamental em nosso país. Miranda (1997), ao analisar as mudanças ocorridas a partir desse período, no Brasil e nos países da América Latina, acentua que elas representaram um processo global e homogeneizador no âmbito das reformas estatais e das políticas sociais que, sob a orientação dos organismos internacionais<sup>9</sup>, empenharam-se em instaurar um modelo econômico com vistas a superar a crise do modelo de industrialização e ajustar-se ao novo reordenamento mundial (globalização<sup>10</sup>), incorporando-se às mudanças tecnológicas mundiais e fortalecendo as economias.

---

<sup>8</sup> O conceito de cidadania tem suas “[...] origens que remontam à antiguidade grega, possui um significado moderno e complexo que não podia ser alcançado pelas sociedades daquela época. Para compreendê-lo é preciso ter presente que a/cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como um ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria de indivíduo. Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais, que o faz *exemplar* de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas mesmas características.” (PARO, 2001, p. 9-11).

<sup>9</sup> “Desde a década de 1990, as políticas sociais que devem atender as mudanças e exigências do estágio atual do capitalismo, vêm sendo orientadas por instituições como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e o Fundo Internacional das Nações Unidas de Socorro às Crianças.” (UNICEF) (MIRANDA, 1997, p. 38).

<sup>10</sup> A globalização “[...] é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. A palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere tem alta carga política e o conceito é controvertido, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não-direcionado da interação social em escala global.” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 340).

Essas reformas, ao vincularem crescimento econômico à universalização do acesso à educação em todos os níveis de ensino, sugerem uma política educacional abrangente que fosse sinônimo de progresso, ligada às exigências do mercado e à competitividade. O papel definido pelas políticas no Brasil e em toda a América Latina teve como mediador o Banco Mundial (BM) culminando em uma “[...] explícita vinculação entre educação e produtividade, numa visão, claramente, economicista” (MIRANDA, 1997, p. 40).

Para isso, o Brasil passa a cumprir uma *agenda internacional* de compromissos a serem firmados desde o processo de redemocratização nacional, cuja base fundamental da educação centra-se na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2003) de forma diferenciada

[...] das políticas educacionais anteriores, que faziam reformas em alguns pontos da educação, o governo Fernando Henrique Cardoso elaborou políticas e programas de forma sistêmica, com articulação entre as alterações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 164).

Vinculado a essas mudanças, o programa de governo proposto por FHC implantou uma política econômica de abertura às exportações, à privatização de estatais e outras iniciativas, promovendo, com isso, o discurso de inserção do país em uma economia globalizada. Com relação à área educacional, essa entra em sintonia com as diretrizes estabelecidas pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*<sup>11</sup>, como balizadora para as reformas educacionais que fariam parte do governo de FHC. Nunca é demais lembrarmos que a carta de intenção de um governante estabelece os seus programas de governo. Nesse caso ela refletiu o seu primeiro programa de governo denominado *Mãos à Obra* (1994-1997). Essa carta continha trezentas páginas de indicações e propostas a serem desenvolvidas visando o crescimento do país e seu amplo desenvolvimento nas diferentes áreas: saúde, educação, agricultura, emprego entre outras (VIEIRA, 2000).

---

<sup>11</sup> Na **Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem**, Tailândia, realizada em **1990**, 155 governos prometeram uma educação para todos até o ano de 2000. A promessa não se cumpriu e em **1999** foi lançada por ONGs, sindicatos de professores e agências de desenvolvimento de 180 países, a **campanha global pela educação**. O objetivo da campanha foi exercer pressão pública sobre os governos para que cumprissem o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, em particular os grupos mais excluídos (prioridade para crianças e mulheres). Vale ressaltar também que, todos os temas discutidos durante a Conferência resultaram na elaboração da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* que fará com que o Brasil cumpra os compromissos com a universalização da educação básica e da erradicação do analfabetismo por imposição e exigências de acordos internacionais e de organismos como: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Por meio da Declaração o compromisso internacional principal é o *cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs)* para todas as crianças, jovens e adultos, a partir desse início de década” (VIEIRA, 2003).

No âmbito da educação, encontramos um programa fundamentado na descentralização, privatização, parcerias entre setores público e privado, valorização e estímulo ao uso da tecnologia com programas de formação de professores, treinamento pedagógico e promoção de tecnologia na graduação.

Destacamos ainda no documento o incentivo à universalização do acesso ao “primeiro<sup>12</sup> grau” e melhoria da “qualidade de atendimento” em todos os níveis de ensino. Sem dúvida, principalmente após a promulgação da LDB 9394/96, o foco essencial passa a ser a educação básica<sup>13</sup> com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os sistemas avaliativos para controle e melhoria da qualidade de ensino, bem como ações para promover a inclusão. Segundo Severino (2008), o contexto de

[...] votação e promulgação da atual LDB se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência, apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil, na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal (SEVERINO, 2008, p. 68).

Para concretização dessas propostas, observamos que a educação superior torna-se também destaque e matéria importante nesse novo governo. Constatamos a sua incorporação a um marco de ampliação do setor via privatização, ou seja, “[...] sob a égide de políticas privatistas, em oito anos, entre 1986 e 1994, o crescimento do número de matrículas privadas foi de 25% enquanto no período 1994-1999 foi de 77%.” (VIEIRA, 2003, p. 83).

Isso significa que os acordos firmados entre os setores público e privado fizeram parte desse contexto. Assim, várias áreas estratégicas da sociedade tornam-se alvos de investimentos de inclusão de projetos de implantação de novas tecnologias. A expansão quantitativa no ensino superior foi mostrada à população como condição imprescindível para almejar, por meio do aumento do número de cursos privados, maiores oportunidades de ingresso no ensino superior.

---

<sup>12</sup> Após a promulgação da LDB 9394/96, os níveis de ensino passam a ser assim designados: Educação Básica que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior.

<sup>13</sup> Com a nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), o que está retratado no seu artigo 1º é que a educação *abrange todos os processos formativos*, mas o foco da lei é disciplinar a *educação escolar* que estará vinculada *ao mundo do trabalho e a prática social*. No capítulo V são expressos os componentes da educação escolar como sendo educação básica (níveis infantil, fundamental e médio) e educação superior.

A crença no desenvolvimento e crescimento do país, calcada nas políticas implementadas pelos organismos internacionais<sup>14</sup>, no governo FHC, leva-nos a constatar a continuidade nas ações políticas já encaminhadas anteriormente pelo Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) e que reafirmaram na verdade uma política “antidesenvolvimentista” preconizada pelos organismos internacionais para países “periféricos ou em franco desenvolvimento”. Para tanto, a educação é responsabilizada pelo distanciamento com o mundo do trabalho, em virtude de ela não preparar os alunos qualitativamente para atenderem às novas demandas exigidas, ou seja, para atuarem, na concepção empresarial, com *eficácia* e *eficiência* no mercado de trabalho e responderem aos novos paradigmas tecnológicos que se instalaram nesse período.

A visão produtiva da escola acentua a importância da eficácia (adequação dos resultados aos objetivos previstos) e da eficiência (uso adequado dos recursos): planificação precisa e ajustada, direção por objetivos, controle minucioso da qualidade, seleção e promoção do pessoal directivo e docente (sic) (MUÑOZ; ROMAN apud COSTA, 1998, p. 321).

Nesse sentido, a educação, a formação profissional e a escola, em geral, passam a merecer uma maior preocupação por parte da esfera governamental, conseqüentemente, os campos ligados ao ensino superior também são responsabilizados por não formarem profissionais capazes de responder tanto aos desafios como às novas demandas do mundo do trabalho e do capital. É por isso que a formação do professor, no contexto dos cursos de Pedagogia, dada a sua especificidade e amplitude, merece uma análise histórica, mesmo que num balanço sintético, a fim de evidenciarmos os elementos fundamentais pertencentes ao espaço das políticas e reformas educacionais, especialmente em relação ao curso de Pedagogia como espaço formativo para futuros docentes.

## **1.2 - A trajetória histórica da formação do Pedagogo no processo educacional brasileiro**

Consideramos que o processo que envolve a discussão acerca da formação de professores e o projeto nacional de educação, presentes no contexto histórico brasileiro a partir dos anos de 1970, articulam-se às mudanças que ocorreram no cenário mundial e às

---

<sup>14</sup> São exemplos de organismos internacionais: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (Nota da pesquisadora).

relações pertinentes ao capital e ao mundo do trabalho. Dessa maneira, as políticas públicas<sup>15</sup> e reformas educacionais acabaram contribuindo para alterar as perspectivas em torno da qualificação e profissionalização das pessoas, a fim de que elas atendessem às demandas e exigências de uma sociedade que se transformou frente às exigências do mundo produtivo. Tal concepção consiste numa

[...] estratégia de organização da produção e da vida social na medida em que o keynesianismo deixou de ser interessante para os donos do capital e que era preciso, para sair da crise, que o estado deixasse de intervir diretamente na economia, subordinando assim todas as relações sociais à lógica de mercado (MAUÉS, 2003, p. 92).

Como podemos observar, com a educação não foi diferente, pois, ela passa a sofrer uma influência radical desse ideário neoliberal. Acreditamos que para entendermos tais interferências é necessário apreendermos dois momentos distintos. Em primeiro lugar, os debates e os projetos dos governos para o campo da formação de professores no país presentes nas últimas décadas e, em segundo, o contexto histórico que trata da formação dos profissionais da educação nos cursos de Pedagogia e suas interfaces com as políticas educacionais. Por isso, examinarmos esse processo histórico de uma forma mais ampliada (BRZEZINSKI, 1996).

Nesse sentido, nos referendamos nas pesquisas desenvolvidas por Brzezinski (1996; 2002), Silva (1999; 2002), Freitas (2002; 2007), Cury (2005) e Saviani (2008), acerca do Curso de Pedagogia no Brasil bem como da formação docente. Para os autores, todas as mudanças políticas, sociais e econômicas advindas da rearticulação do capital e do processo pertinente ao mundo da produção e do trabalho afetaram os rumos desses cursos ao longo de seus sessenta anos de existência em nosso país.

Historicamente, evidenciamos que a formação de professores passa a ser de interesse dos órgãos oficiais no Brasil com uma forte evidencia a partir da década de 30 do século passado persistindo até os dias atuais<sup>16</sup>. Naquele período o país vivenciou fortes afirmações republicanas e, ao mesmo tempo, passou por uma profunda crise no sistema oligárquico.

---

<sup>15</sup> Se compreendermos que as políticas públicas dependem das condições impostas pelo Estado em sua materialidade, o conceito de políticas públicas é aquele definido como “[...] responsabilidade do Estado - quanto a implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HOFLING, 2001, p. 31).

<sup>16</sup> Ressaltamos esse período tem destaque no contexto da educação brasileira pelas alterações nos campos econômico, político e social que ocorreram, no Brasil, a partir das crises na economia cafeeira, a quebra da Bolsa de Nova York, pela alteração do modelo econômico por necessidade à substituição às importações, pelo fortalecimento da indústria. Consequentemente, a complexidade dessas alterações e suas reflexões no campo educacional demandaram novas exigências para o atendimento às novas condições do capital.



Conseqüentemente, houve um aumento na urbanização, exigindo mudanças na economia por meio da implantação da indústria. Isso ocasionou “[...] o surgimento de diferentes projetos educacionais das elites que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira, via reorganização da escola secundária e do ensino superior” (MENDONÇA, 2000, p. 137).

A luta hegemônica que se travou nessa época constituiu-se pelos interesses de dois grupos, um de católicos, em defesa da moralização do país e da tradição, e outro de professores egressos da Politécnica<sup>17</sup>, em prol da pesquisa como condição fundamental para o progresso do país. Em 1931, a Reforma Francisco Campos (1891-1968) cria o *Estatuto das Universidades Brasileiras* pelo Decreto nº 19.851/31, buscando equilibrar as várias divergências decorrentes desses grupos em defesa do ensino superior e da Universidade.

O rompimento com a concepção de que a Universidade apenas trataria da formação profissional vai se destacando no país. Com a criação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), o conceito de pesquisa, almejando uma qualificação mais científica em detrimento da mera formação profissional, será bandeira de luta levantada pelo grupo de representação dos movimentos de educadores, entre eles, o Movimento da Escola Nova<sup>18</sup>.

Naquele período, a implantação da Universidade será liderada e inspirada pelo projeto de Anísio Teixeira (1900-1971) que traria à luz uma significativa contribuição e um pensamento inovador no contexto da formação de professores, promovendo no espaço da Universidade do Distrito Federal, segundo Saviani (2008),

[...] uma estrutura de apoio que envolvia jardim-de-infância, escola primária, escola secundária, que funcionava como ‘campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de Professores’; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Filmoteca, Museus Escolares e Radiodifusão; e tendo como diretor Lourenço Filho, a Escola Normal, agora, transformada em Escola de Professores (SAVIANI, 2008, p. 33).

<sup>17</sup> A Escola Politécnica foi criada no ano de 1893, por Antonio Francisco de Paula Souza, em São Paulo, com o objetivo de formar profissionais para área de engenharia e astronomia. E ao longo dos anos seguintes, a implantação de cursos que envolviam a característica técnica em metalurgia, química, astronomia, maquinaria militar, eletrônica entre outros. Os professores de renome na época defendiam por meio dos cursos que ministravam na Politécnica a pesquisa para o desenvolvimento do país. Hoje a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, integra áreas de graduação e pós-graduação na área de engenharia mecânica, elétrica, civil e química (<http://www.poli.usp.br>).

<sup>18</sup> A concepção da Escola Nova “[...] é uma denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX [...] Abarca um grande conjunto de autores e correntes que têm em comum a idéia de que criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem (SAVIANI, 2008 p. 179).

Mesmo com a contribuição das idéias inovadoras de Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal foi extinta pelo Decreto nº 1.063, de 20 de junho de 1939, e incorporada à Universidade do Brasil<sup>19</sup> cuja proposta abrangeria todo o país.

No tocante ao curso de Pedagogia, instituído no Brasil em 1939, de acordo com Silva (1999; 2002), o mesmo apresentou em diferentes períodos paradigmas de formação distintos, sendo três deles relevantes, isto é, aqueles dos anos de 1939, 1973 e 1978. Para autora, esses períodos de mudanças influenciaram na constituição e definição da atual identidade do Curso de Pedagogia. Nesse sentido, o campo de atuação vai se determinando e estruturando à medida que as mudanças no contexto social passam a exigir uma demarcação nas modalidades de ensino as quais serão afetadas pelos efeitos e tendências mundiais e nacionais em torno do processo educativo.

Nos períodos correspondentes aos anos de 1939 e de 1973, acima citados, o curso de Pedagogia se caracteriza em sua legalidade conforme o Decreto-Lei nº 1.190/39, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

Pela alta função que exerce a vida cultural é a 'Faculdade de Educação, Ciências e Letras' que dá de modo acentuado, ao conjunto de institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente dito universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores de cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam, isto é, a universalidade (CAMPOS apud SAVIANI, 2008, p. 23-24).

Isso significa que o curso de Pedagogia nasceu com “[...] a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas” (SILVA, 1999, p. 33). Ou seja, o conhecido 3+1<sup>20</sup> determinava que para obtenção do grau de licenciado o aluno deveria cursar a Didática Geral e específica com duração de um ano. Essa exigência foi posteriormente legitimada pelo Decreto nº 9.092/1946.

Essa regulamentação parte do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, previsto na organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em que se determina um padrão de adequação dos currículos básicos de todas as outras instituições do

<sup>19</sup> A Universidade do Brasil foi definida pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, pelo então Ministro Gustavo Capanema e foi idealizada como modelo para o país, com 15 universidades “nacionais”, porém a Faculdade Nacional de Educação foi pensada mas não implantada nesse período (SAVIANI, 2008).

<sup>20</sup> Essa regulamentação parte do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, previsto na organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em que se determina um padrão de adequação dos currículos básicos de todas as outras instituições do Brasil, no campo da formação de licenciado e bacharéis, ao esquema. No caso da Pedagogia, especificamente, obtinha-se o grau de Bacharel (3 anos) e para conquista do grau de Licenciado era necessário cursar mais 1 ano de Didática como formação complementar e condição para ascensão à Licenciatura (Nota da pesquisadora).

Brasil, no campo da formação de licenciado e bacharéis, ao esquema. No caso da Pedagogia, especificamente, obtinha-se o grau de Bacharel (3 anos) e para conquista do grau de Licenciado era necessário cursar mais 1 ano de Didática como formação complementar e condição para ascensão à Licenciatura.

De acordo com o que figura na criação dos Cursos de Pedagogia, os currículos foram definidos com duração de três anos e continha as seguintes disciplinas: história da filosofia e da educação, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional, administração escolar, filosofia da educação (SAVIANI, 2008).

Percebemos que o currículo apresenta um caráter fechado, contendo uma base em que a psicologia torna-se foco central nos três anos, e os “temas e problemas da educação” sendo postos à margem, ou seja, o perfil profissional do pedagogo passa a ser concebido a partir de “[...] um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como técnico<sup>21</sup> em educação” (SAVIANI, 2008, p. 41), já para o licenciado bastaria que cursasse a “didática geral e especial, se licenciaria como professor”.

A ótica tecnicista na educação de acordo com Saviani (2008) parte do “[...] pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade [...] ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2008, p. 202).

Posteriormente, a década de 1960 é caracterizada, no campo econômico, pelo modelo desenvolvimentista e, no campo educacional, marcada pela preocupação com o preparo de técnicos com para atender ao modelo tecnicista. No âmbito educacional, há a promulgação da LDB 4.024/61, a qual agregou mais ainda características profissionalizantes e utilitárias ao contexto da formação de professores. Nesse mesmo período, o Conselheiro do Conselho Federal de Educação, Valmir Chagas, por meio de dois pareceres - Parecer nº 251/62 e Parecer nº 252/69, define novos rumos para os cursos de Pedagogia enquanto espaço de formação de professores.

---

<sup>21</sup> A ótica tecnicista na educação de acordo com Saviani (2008) parte do “[...] pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade [...] ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2008, p. 202).

O Parecer nº 251/62 orientava para que houvesse uma base pedagógica direcionada ao Magistério na Escola Normal, com formação mais abreviada e de pouca interação com os problemas ligados ao cotidiano das escolas (SILVA, 1999). A intenção contida nesse documento era a de romper com a dicotomia bacharelado e licenciatura, ou seja, o esquema “3+1”.

O documento apresentava ainda o pedagogo como aquele que poderia atuar na “administração”, em “função não-docente” ou como “especialista da educação”, comprometendo a definição do seu campo de atuação como técnico ou docente (SILVA, 1999). Isso culminará, no período de 1960 a 1970, em um desagravo por parte dos egressos e estudantes do curso, bem como dos movimentos da categoria, alegando as suas dificuldades ao ingresso na atividade profissional, devido a uma indefinição do que se almejava para o mercado de trabalho.

A manifestação de estudantes aconteceu no ano de 1967, na Região de Rio Claro, São Paulo por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia. Nesse encontro os estudantes redigiram um documento com propostas para reformulação do curso, uma vez que “[...] focalizaram mais diretamente, a questão da imprecisão do curso. [...] relacionaram os impasses enfrentados quanto à própria definição dos objetivos do curso à falta de regulamentação da profissão do licenciado em Pedagogia” (SILVA, 1999, p. 39)

No período subsequente ao desenvolvimentista, de 1964 a 1973, ocorre a ascensão dos militares ao governo. As perseguições políticas aos professores e estudantes, a repressão à participação de categorias profissionais a favor de mudanças e contra o novo regime implantado no país foram as características no campo educacional nesse período. Em face disso, o ensino superior reveste-se de um grande descontentamento e pela ausência de estrutura organizativa que atendesse a realidade do país. Em suma, a “[...] ideologia tecnocrática passou a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional elaborados pelos técnicos do Ministério do Planejamento” (BRZEZINSKI, 1996, p. 64).

Em 1965, ocorre um acordo de cooperação firmado entre o Ministério da Educação e uma das agências internacionais dos Estados Unidos, denominada de Usaid (United States Agency for International Development). Esse acordo firmado naquele período surge após a visita de consultores norte-americanos ao Brasil, uma vez que as universidades brasileiras, em seu processo de modernização, já se inspiravam no modelo americano de universidades há mais de duas décadas.

No decorrer desse período é implantada a Reforma Universitária no Brasil sob a Lei 5.540/1968, consolidando, assim, os anseios do regime militar. Embora marcada por uma ideologia conservadora e promotora da segurança nacional, essa reforma “[...] acarretou, finalmente, a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que permeada de notórios limites” (GERMANO, 2005, p. 145).

Conforme Silva (1999), para a formação de professores, a Lei 5.540/1968 previu, no seu art.30, a formação de especialistas (Administração, Supervisão e Inspeção), definindo, assim, a atuação desses profissionais em escolas. Para o curso de Pedagogia, que já enfrentava problemas oriundos do Parecer de 251/62, a perspectiva da Lei criou a necessidade de adequação a essa nova realidade a fim de atender ao preceito legal, tanto no que tangia à elevação da formação do professor de nível superior, como à sustentação da pós-graduação e à formação continuada de professores. Fundamentalmente é importante destacarmos que a criação das Faculdades de Educação, por essa lei, ocorre com o objetivo de implementar a formação de professores.

Para, então, atender à diretriz legal, o Conselheiro Valmir Chagas definiu um novo Parecer, de nº 252/1969, e uma Resolução de nº 2/1969. Esses documentos, de certa forma, “adequariam” a realidade dos cursos de Pedagogia<sup>22</sup> à nova realidade. O parecer

[...] institui no curso, segundo a idéia de polivalência, a parte comum necessária a todo e qualquer profissional da área e outra parte diversificada em função de habilitações específicas que também poderiam ser melhor trabalhadas na especialização, com exceção do Planejamento que seria uma habilitação própria do Mestrado. Do Pedagogo exige-se experiência de magistério e os licenciados de outras áreas, mediante complementação de estudos poderiam ter habilitação pedagógica (CURY, 2005, p. 11).

Essas medidas fizeram com que a formação do pedagogo recaísse sobre a incerteza entre a técnica e a especialização em educação, pois a “[...] modalidade de formação de especialistas imposta ao curso de pedagogia pela lei conduziu fatalmente a uma visão

---

<sup>22</sup> “O curso de Pedagogia, como substância da Faculdade de Educação, teve sua finalidade e sua duração prescritas pelo Parecer 252/1969, relatado por Valmir Chagas no CFE. Quanto à finalidade, como já foi enfatizado, é a de preparar profissionais da educação. Sua duração mínima de 2.200 horas distribuídas em no mínimo três e no máximo sete anos letivos. A estrutura curricular é composta por duas partes. A primeira, comum, é constituída pelas seguintes matérias: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A segunda parte, diversificada e propriamente profissionalizante, corresponde às áreas mencionadas no Art.30 da lei 5.540/1968, ampliadas no Parecer 252/1969 para cinco. Essas desdobraram-se em oito habilitações, a ser oferecidas em nível de graduação. [...] Em nível de pós-graduação o Parecer prevê a habilitação planejamento educacional. Na modalidade licenciatura curta podem ser ministradas as habilitações administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar” (BRZEZINSKI, 2006, p. 74).

desintegradora do trabalho pedagógico e acabou provocando no exercício profissional embates entre especialistas e professores” (BRZEZINSKI, 2006, p. 77).

O que percebemos, a partir dos anos de 1973 a 1977, é que há uma forte participação do Conselho Federal de Educação nas decisões mediante a aprovação de pareceres fragilizando ainda mais o campo da Pedagogia, trazendo contradições internas quanto à formação, às técnicas, às habilitações, e até mesmo sugerindo a tentativa de sua extinção e, conseqüentemente, criação de outros cursos e habilitações (SILVA, 2002). Também se aliam a essa perspectiva, os discursos de que a formação em cursos de Pedagogia não enfatizava a preparação para séries iniciais, pois ela continha conteúdos que possibilitavam muito pouco que se atingisse tal fim.

Nesse sentido, entendemos que a década de 1970 é marcada pela ostensiva busca, pelo Estado, do controle social e político. O Estado faz uso dos aparelhos repressivos e ideológicos para manutenção do poder hegemônico de uma classe, ou seja, com “[...] a dominação das consciências, através do exercício da hegemonia, é um momento indispensável para estabilizar uma relação de dominação, e com isso as relações de produção” (FREITAG, 1980, p. 38).

Apesar das discussões articuladas em torno da formação de professores e da relativa preocupação com os rumos da educação no Brasil, por parte dos governantes, ressaltamos que o número de produções e pesquisas elaboradas pelos educadores, acerca dos rumos e concepções sobre a formação de professores, emerge no país a partir desse período. Os preceitos de que a educação deveria se pautar por uma perspectiva técnica instrucional, a partir de um determinado enfoque, o enfoque funcionalista no planejamento e nas práticas escolares, são criticados, e os debates fortalecem a contramão dessa perspectiva. (PEREIRA, 2006; CANDAU, 1982).

A Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus n. 5.692/71 surge no cenário da educação apontando as metas para essa área, previstas pelos militares como mecanismos de poder e controle.

A propalada democratização assumia, assim, uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior. Assim, configura-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento dos diretórios e grêmios e sua respectiva substituição pelos denominados ‘centros cívicos escolares’, devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais (GERMANO, 2005, p. 168).

Preconizava, nos planos de governo, o ensino profissionalizante visando o mercado de trabalho após a conclusão do 2º grau<sup>23</sup> pelo estudante, subordinando a educação ao sistema produtivo.

Para o curso de Pedagogia, o que se via, nesse período, era a discussão em torno da formação de especialistas, permitindo que as intenções do Conselho Federal de Educação sobre a formação de professores viessem atender às necessidades previstas pela Lei 5.692/1971. Para isso, Valmir Chagas, com fortes influências no então CFE, estabelece novas indicações a respeito da formação de professores e do curso de Pedagogia. As indicações enquanto documentos encaminhados apontavam, conforme Silva (1999), os seguintes conteúdos:

[...] a Indicação C.F.E. n. 22/73 é a que justifica a iniciativa e traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de Licenciatura. Das três ordens de Licenciatura. Das três ordens de Licenciatura previstas por ela, a referente às áreas pedagógicas é a que diz respeito ao que possa ser interesse para os propósitos deste projeto. É a Indicação C.F.E. n. 67/75 que prescreve a orientação básica a ser seguida nessas áreas, as quais deveriam ter se consubstanciado em quatro outras indicações: a Indicação C.F.E. n. 68/75, que redefine a formação pedagógica das Licenciaturas; a Indicação n 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de Educação (SILVA, 1999, p. 70).

Em síntese, esse período foi marcado por essas indicações do Conselheiro Valmir Chagas a favor da redefinição do campo das licenciaturas, a fim de que no futuro o curso de Pedagogia fosse extinto para, então, formar o especialista no professor somente em pós-graduação, e isso vai se concretizar na indicação de n. 70/76 que “[...] define o pedagogo como um dos especialistas em Educação” (SILVA, 1999, p. 72).

Com o processo de redemocratização da sociedade desencadeado na década de 1980, a busca pela “qualidade” da educação, pela democratização da escola, pela vinculação necessária da “prática educativa” a uma “prática social global”, a fim de resgatar a melhoria na formação de professores, emergem ensejando novos processos de discussão acerca da formação de professores nos cursos de Pedagogia, seu papel, currículo e sua composição. Segundo Pereira (2006), o que se pretendia do educador dos anos de 1980 era que esse fizesse “[...] oposição ao *especialista de conteúdo*, ao *facilitador de aprendizagem*, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou *técnico da educação* dos anos 70” (PEREIRA, 2006, p. 28).

---

<sup>23</sup> A LDB/96 determinou que esse nível de ensino passasse a ter a denominação de Ensino Médio. Há época 2º grau era a denominação utilizada.

Em face disso, percebemos que, no contexto da década de 1980, o fortalecimento dos debates acerca da formação de professores avança para concepções que integram todas as áreas que as quais compete formar professores, no sentido de situar o profissional da educação em um contexto histórico e social constituído, isto é, a partir de reflexões mais abrangentes que possibilitassem a concretização do discurso democrático, principalmente na escola. Ou seja,

[...] a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições gerais econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (FREITAS, 2002, p. 140).

Os debates nacionais, por meio de comitês nacionais, em prol de reformulações nos cursos de Licenciatura e Pedagogia se fortalecem no período de 1980 a 1983. O Comitê Pró-Formação do Educador, com sede em Goiânia, “[...] promovia debates, estudos e discussões e divulgava o conhecimento produzido em âmbito nacional sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia” (BRZEZINSKI, 1996, p. 17).

Esse Comitê assumiu em 1983, durante o I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação realizado em Belo Horizonte (MG), uma nova configuração passando a ser reconhecido como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE -, buscando “[...] acompanhar a continuidade do processo e mobilizar o debate” (BRZEZINSKI, 1996, p. 18) acerca da formação de professores no Brasil. Nesse contexto de instalação da Nova República ocorreram movimentos nacionais, comitês e encontros em diferentes espaços sociais, tais como entidades, associações de classe e Universidades.

Nos anos de 1990, confirmada enquanto entidade jurídica, a Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação fortalecerá outros debates acerca da formação docente, embora já existentes desde 1980. Terá como estatuto tratar do caráter científico dos processos de formação sem, contudo, agregar partidos, interesses lucrativos ou ideologias religiosas. Assim, as pessoas que a constituem bem como as instituições que se agregam a ela se interessam pela causa da formação. (ANFOPE, 1991). Segundo Freitas (2002) a

[...] formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Professores - e posteriormente a ANFOPE, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de



professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial (FREITAS, 2002, p. 139-140).

Esses movimentos são de significativa importância naquele contexto histórico do país, pois eles buscavam confrontar os interesses das elites hegemonicamente sustentadas por políticas sociais e econômicas centradas na manutenção da educação enquanto espaço de formação de trabalhadores. Por isso, caso eles se fortalecessem em todo o país, oportunizariam a reformulação dos cursos de formação de professores contrapondo-se a essa lógica, pois esses movimentos refletiam um dos seus pontos fundamentais que é o seguinte: que a “[...] concepção do homem que se deseja formar, para qual tipo de sociedade se formam professores e o porquê de se formar esses educadores” (BRZEZINSKI, 1996, p. 24).

Acreditamos que a partir desse momento, a ANFOPE ampliou o debate para se questionar os conceitos de formação de professores levando-se em conta os aspectos epistemológicos, políticos, culturais, sociais, didáticos e éticos, evidentemente, além de confrontar as condições de trabalho, formação continuada, valorização e respeito à profissão docente. As propostas se firmaram nos seguintes aspectos: formação teórico-científica que propiciasse uma visão crítica da sociedade; uma *Base Comum Nacional* que favorecesse uma concepção nacional de formação de professores, visando um projeto de sociedade e articulando tanto propostas que atendessem à realidade das instituições quanto a elaboração de projetos que apresentassem eixos curriculares relacionando teoria e prática (ANFOPE, 1992; BRZEZINSKI, 1996).

Nos anos de 1990, para além das questões já pontuadas acerca dessa luta, em prol do rompimento com uma formação tecnicista, passou-se a vivenciar, uma crescente expansão das políticas neoliberais, conforme já expusemos anteriormente, e tanto a educação em geral quanto a formação de professores tornam-se emblemas de políticas educacionais em prol da melhoria da qualidade da escola, da educação e da qualificação docente.

No ano de 1995, o Presidente Fernando Henrique Cardoso adotou alguns projetos e metas<sup>24</sup> em seu governo que consolidam cada vez mais as tendências neoliberais, imprimindo ajustes para atenderem às exigências dos organismos multilaterais. Inserido nesse contexto

---

<sup>24</sup> Os planos e metas do Governo FHC são os seguintes: “Educação para Todos, Plano decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetiva adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos” (FREITAS, 2002, p. 143).

mais amplo das políticas educacionais e das discussões em torno da formação de professores, há um discurso sobre a construção dos ideais de uma educação democrática para nosso país.

Dessa forma, uma das estratégias de maior impacto do novo governo foi a de ancorar decisões importantes em relação ao campo da educação, sendo de maior relevância a aprovação da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nova LDB. Segundo Pino (2008), a LDB ocorreu por meio de um processo de “conciliação aberta” cuja referência foi o Projeto de Lei nº 67 do Senador Darcy Ribeiro de maio de 1992. O processo de tramitação, discussão e conciliação inicia-se em 1988 e avança até o Governo de Fernando Henrique Cardoso o qual a sanciona em 20/12/1996.

Segundo Saviani (2008), no conjunto de artigos da nova lei foram definidas as condições para a formação de professores, desde o *lócus* até a formação continuada em nível de pós-graduação, e sua constituição ainda é fruto de críticas e polêmicas nos dias atuais, uma vez que não refletiu efetivamente um processo conclusivo e democrático conforme propalado pelo governo na mídia. Tudo que havia sido debatido nos últimos anos pelos educadores, por meio de fóruns e pela participação direta nas plenárias de votação da lei foi levado em consideração nas decisões, ou seja, no conjunto essas não atenderam aos anseios das entidades, associações e representantes das instituições superiores. Nesse sentido, “[...] a utopia é destruída pelo enviesamento ideológico da legislação como um todo” (SEVERINO, 2008, p. 68).

Ao lançarmos nosso olhar para alguns artigos dessa lei, necessários ao entendimento desta análise, percebemos que a formação de professores no Brasil, em especial no curso de Pedagogia, desde o seu início enfrentou conflitos quanto a sua concepção, papel social, identidade e configuração, e isso “[...] têm acompanhado todo o seu desenvolvimento, manifestando-se, de maneira mais acentuada, nos questionamentos formulados em momentos críticos” (SILVA, 1999, p. 91).

Na LDB nº 9394/96, o Título VI definiu, nos artigos 61 a 67, quem seria o profissional da educação no Brasil, mas, a partir das decisões finais dos debates, isto é, na perspectiva governamental, e nos artigos 62, 63 e 64 o destaque de seus conteúdos ainda merece um olhar bastante criterioso.

O artigo 62 apresenta um conteúdo inédito que é o da configuração dos Institutos Superiores de Educação como espaço para formação de professores da educação básica. O artigo 63 determina que o Curso Normal Superior deve ser “[...] destinado à formação de docentes para a educação infantil, e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 17), e já o artigo 64 retoma a discussão acerca do planejamento,

administração, inspeção e orientação educacional em cursos de graduação e pós-graduação (BRZEZINSKI, 1996).

Esses artigos assim colocados nos reconduzem aos tempos do Parecer 251/69 do Conselheiro Valmir Chagas, que encaminhava as suas propostas no sentido de se pensar na extinção do curso de Pedagogia. Ou seja, a preparação nos Cursos Normal Superiores atenderia facilmente às demandas de formação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e às Licenciaturas como já ocorriam, para o atendimento aos demais níveis de ensino na Educação Básica. Nessa perspectiva, entendemos que o preparo profissional reveste-se de um “[...] caráter profissionalizante e deve ser ministrado fora da universidade, a legislação a desobriga à produção e socialização do conhecimento” (BRZEZINSKI, 2008, p. 213)

Outro ponto importante da lei está presente no conteúdo do Artigo 87, das disposições transitórias, o qual institui a “Década da Educação”. Nele a União se compromete com a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), que definiria as “diretrizes e metas” à educação nos próximos dez anos após a publicação da Lei (20.12.1996). Conseqüentemente, a partir disso, só seriam “[...] admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL., 1996).

A formação de professores explicitada no Título VI da LDB foi descaracterizando o Curso de Pedagogia, mesmo sendo garantida no artigo 64, as incertezas recaíram sobre o que verdadeiramente cabe a esse Curso no tocante à formação docente. Segundo Silva (2002), o cenário com o qual nos defrontamos exibia a partir do ano de 1995 as exigências de uma política educacional que atendesse à *nova ordem mundial*. Sendo assim, a

[...] reorganização do sistema de formação de educadores não ficaria incólume às conseqüências da retração do Estado, tanto em relação à área de produção quanto a de serviços. Nesse sentido, estaria coerente a idéia de redução de custos e de privatização entender a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental como tarefa exclusiva do curso normal superior. As faculdades de educação, já em sua maioria sob domínio da iniciativa privada, se transformariam, além de outros que fossem criados, em institutos superiores de educação e, ao cuidarem com exclusividade dessa formação, aliviariam a pressão que, de outro modo, recairia sobre as universidades públicas (SILVA, 2002, p. 77-78).

Com base nessa lógica, afirma Brzezinski (1996) que as novas decisões acerca das políticas para formação de professores, no Brasil, se perpetuam por parte do Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da imposição de diversos pareceres, decretos e resoluções

que atendessem a uma formação conforme aquela que já expusemos. Em 30/09/1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES), por meio de uma Resolução, fortaleceram mais ainda o caráter de dualidade da lei, indicando o curso Normal Superior como *locus* para formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio da Resolução (CNE nº 01/1999), são fortalecidos os Institutos Superiores de Educação (ISEs) enquanto espaços de “[...] formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica” (Art. 1º). A partir disso, ocorre uma manifestação por parte do movimento dos educadores contra a posição do CNE, questionando a forma imposta às bases da formação de professores, uma vez que houve a recusa ao debate e às reflexões as quais o movimento já vinha fazendo em relação ao tema. (SILVA, 2002).

Em face disso, por meio do Decreto nº 3.554/2000, a palavra que fortalecia a atuação dos ISEs como um espaço *exclusivamente* destinado à formação de professores foi, então, substituída pelo termo *preferencialmente*:

Art. 1º O § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores (BRASIL, 1999).

No período de 1998 a 2000, estabeleceu-se uma Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia para analisar as propostas das IES que foram encaminhadas ao Ministério da Educação e Cultura - MEC por força do EDITAL 04/1997. Em 06/05/1999, essa mesma Comissão sistematiza um documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação”, na qual está definido o perfil do pedagogo que se caracteriza da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais (Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, p. 1).

Habilmente, a Comissão de Especialistas, por meio dessa proposta, buscou atender aos anseios de boa parte dos educadores apresentando um documento abrangente com conteúdos como: *flexibilidade, conteúdos básicos, aprofundamento e diversificação* na formação e todos

os demais princípios que contemplassem a docência como *base comum de formação* (SILVA, 2002).

No ano de 2002 é aprovado o documento final das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, graduação plena” (BRASIL, 2002a). O documento “[...] aborda as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária passando pela questão da avaliação - de curso e dos professores - até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras” (FREITAS, 2002, p. 51).

É importante determo-nos um pouco nas palavras de Freitas (2002) e analisarmos, em parte, o conteúdo das Diretrizes de 2001 para que possamos estabelecer as relações necessárias com o quadro atual de formação de professores, no contexto do Curso de Pedagogia, bem como com os discursos em torno das Diretrizes Curriculares a partir dos anos de 2005.

Antes disso, o cenário político, econômico e social, no contexto de discussão e depois de implantação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, entre 1990 e 2001, emerge sob os refletores da política internacional e dos organismos internacionais que pressionam os países pobres, e em desenvolvimento, para a aceleração de suas economias e à efetivação de programas de melhoria da qualidade de vida de suas populações, cenário esse que já expusemos também no início de nosso trabalho.

Mediante isso, as políticas de formação de professores encaminharam soluções à revelia e na contramão dos ideais dos educadores que vinham ao longo desses anos fazendo debates a respeito da reformulação dos cursos. O que passou a ocorrer foi um atendimento “às lições dos organismos internacionais”, conforme afirma Miranda (1997), em detrimento das muitas reivindicações já relatadas anteriormente.

No ano de 1999, conforme apresentamos anteriormente, a expansão dos ISEs confirmou as intenções das diretrizes educacionais. Dessa forma, os professores formados deveriam se instrumentalizar e desenvolver competências que os possibilitassem à resolução de problemas práticos e objetivos. Após a implantação das DCN, a presença dos ISEs no cenário da formação de professores é reforçada pelo MEC e pela Secretaria de Educação Superior - SESu, afastando com isso as possibilidades de se abordarem de forma mais ampla as reais finalidades dos cursos de Pedagogia.

Essa perspectiva nos remete à discussão sobre o conteúdo da formação tratado nas diretrizes, o qual deixa de anunciar o espaço da Pedagogia e sua constituição histórica como *locus* de formação de professores. Com essas determinações, os espaços de formação já

existentes com o curso de Pedagogia ficam à deriva, uma vez que eles adotavam a posição de que a docência se constituía como o eixo fundamental da formação de professores. Por isso, Freitas (2002) afirma que essa deveria ser a permanente luta dos educadores para sustentação da Pedagogia em suas bases históricas.

Na perspectiva dessa dinâmica, o documento do CNE (Diretrizes) traz à luz, no que concerne à formação e suas bases, uma discussão polêmica pertinente ao campo das competências, e para Freitas (2002) é necessário o “[...] desvelamento dos sentidos que este conceito adquire nas práticas de trabalho concreto dos professores.” (FREITAS, 2002, p. 154). É pertinente que explicitemos que essa base esteve situada numa das obras de Guiomar Namó de Mello, no ano de 1982, cujo conteúdo nela tratado se refere às relações que mediarão o trabalho docente com base nos conceitos de “competência técnica e competência política”, e que na época foi alvo de críticas por parte de grupos de educadores que discutiam as contradições presentes no seio da escola e da sociedade em geral.

O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor (MELLO apud PEREIRA, 2006, p. 30).

Convém esclarecer ainda que Guiomar Namó de Mello ocupava o cargo de Coordenadora da Comissão de Especialistas que formularam o texto das diretrizes. Nela, é bem visível o discurso sobre a necessidade do desenvolvimento de “competências” na formação de professores, por acreditar na relação de compromisso político que o professor precisa ter em seu campo de atuação ao tratar as competências como uma condição para o domínio do “[...] saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno” (MELLO apud PEREIRA, 2006, p. 30).

Vejamos os principais artigos do documento proposto que fundamentam a perspectiva abordada anteriormente. O Art. 3º trata dos princípios que irão nortear a preparação do professor para atuação no campo profissional, apontando “[...] a competência nuclear na articulação do curso” (BRASIL, 2002, p. 2). Já no art. 4º, incisos I e II, o documento se justifica enfatizando as competências como sendo necessárias à formação de professores por compreendê-las como componente da formação e atuação e, portanto, articulada às propostas dos cursos de formação em todos os âmbitos. No art. 5º, incisos I e II, reforça a necessidade de a instituição formadora, por meio de seus projetos de curso, “[...] garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica” (BRASIL, 2002, p. 2). Já o art. 6º define as

competências e áreas que devem ser contempladas no projeto do curso e, no parágrafo 2º do mesmo artigo, as competências específicas para cada etapa e modalidade. Por fim, o art. 8º estabelece que as competências como base na formação, constituem-se como “referência” para todo processo avaliativo, seja ele “interno ou externo” ao curso (BRASIL/CNE, 2002).

O que frisamos nesse sentido é o caráter eminentemente técnico trazido pelas reformas educativas e pelas políticas educacionais, cujo modelo de formação tem sido aquele que faz do educador o próprio responsável pela sua formação individual, como um “esforço” e “investimento profissional”, à medida que se condiciona a aquisição de competências à formação inicial, possibilitando a abertura de espaço competitivo tanto no campo da formação como e do trabalho. Freitas (2002) afirma que as competências tratadas na perspectiva das diretrizes encaminham para uma descaracterização do campo de formação assim como de seus conteúdos,

[...] não para ampliá-las para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos [...] mas reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências [...] como técnica e instrumentos de ensino (tecnologia e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem) (FREITAS, 2002, p. 156).

Outro aspecto problemático também tratado nas Diretrizes é a relação das competências com a avaliação e certificação dos professores. Para que os professores possam ser considerados em condições para o exercício, e em conformidade com o art. 8º, elas (as Diretrizes), acentuam o papel das competências nesse processo considerando-a como “[...] a referência para toda e qualquer forma de avaliação” (CNE, 2002, p. 4). Assim, a certificação passa a ter como sustentação as competências que fundamentam os projetos de cursos. Diante disso, as instituições precisariam adequar seus projetos, definir as competências e perfil do professor e submeter-se ao processo de avaliação dos alunos por meio do Exame Nacional de Cursos - ENC - Provão e das Comissões de Avaliações de Cursos que se objetivavam constituir nos horizontes do MEC/INEP a partir de 2001.

Embora o termo competência possua um caráter polissêmico, no contexto da educação ela (competência) vincula-se à aquisição de habilidades e ações mais para o âmbito pragmático. Segundo Linhares; Silva (2003) essa noção de competência se vincula de certa forma “[...] a uma agenda utilitária que se aproxima de um controle de comportamentos, atitudes e habilidades, definida como social e pedagogicamente desejável “(LINHARES; SILVA, 2003, p. 62), fazendo uma relação de formação com a hierarquia da vida social e do mundo do trabalho, conseqüentemente, destacando a aplicação do conceito de competência

como “objetivação dos conhecimentos”. Esse posicionamento nos leva ao entendimento de que o processo de formação define quais deveriam ser os “conhecimentos profissionais dos professores”, levando-os, assim, a se responsabilizarem individualmente por essa busca de desenvolvimento de suas habilidades, competências para fazerem jus à certificação.

Esse discurso se firma no documento e encaminha a formação de professores para o atendimento às demandas e exigências econômico-sociais, conseqüentemente, trazendo à realidade as relações de competitividade do mercado de trabalho e do “[...] mundo produtivo do trabalho para o trabalho docente” (FREITAS, 2002, p. 157).

O que ocorreu no período de implantação das Diretrizes para Formação de Professores foi uma forte contradição. Nesse sentido, os movimentos sociais e dos educadores passaram a exigir uma definição mais clara sobre as políticas de formação, bem como a respeito do campo de atuação dos cursos de Pedagogia. Denunciavam ter havido um aligeiramento na formação de professores e uma dualidade entre espaços formativos (Institutos Superiores de Educação e Cursos de Pedagogia), mesmo depois de definidas as Diretrizes para os cursos de Pedagogia.

O movimento de luta dos professores para discutir os encaminhamentos dados pelas políticas de formação de professores, quando do processo de elaboração das Diretrizes e pareceres, no período de 1999 a 2005, continuam fortemente presentes no contexto do país. No ano de 2005, durante o VII Seminário sobre Formação dos Profissionais da Educação, houve uma luta permanente para que se encaminhasse um projeto de formação de professores que visasse à melhoria da qualidade<sup>25</sup> do ensino e que se comprometesse com a sociedade brasileira, com vistas a integrar os sistemas de ensino, combatendo, assim, as idéias do movimento dos educadores contra as políticas de Estado (SCHEIBE, 2006)

Saviani (2008) descreve legalmente o percurso das Diretrizes até sua homologação expondo que, após várias idas e vindas,

[...] foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, o Parecer CNE/CP n. 5/2005 (BRASIL CNE, 2005), reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da

---

<sup>25</sup> Entendemos que a nossa concepção de qualidade nesta pesquisa comunga com essa perspectiva, pois compreendemos que esse conceito deve revestir-se tanto de aspectos formais como políticos: “Por qualidade formal entende-se a propriedade lógica, tecnicamente instrumentada, dentro dos ritos acadêmicos usuais [...] Qualidade política coloca a questão dos fins, dos conteúdos, da prática histórica [...] Questiona se os estudantes [...] são apenas objeto de treinamento técnico, ou se deveria haver processo definido de formação, no sentido educativo da gestação de atores políticos comprometidos com histórias menos desiguais [...] O homem é ser político, quer queira, quer não queira. Não pode ser neutro. Pode no máximo ser neutralizado, seja no sentido de sua emasculação política, para servir sem reclamar, seja no sentido de uma estratégia de distanciamento, como forma de controle da ideologia” (DEMO, 1995, p. 21-25).



Educação em 10 de abril de 2006 “[...] com base nessa homologação, o Conselho Nacional de Educação baixou a Resolução CNE/CP n.1/2006, de 15 de maio de 2005, publicada no Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11 (SAVIANI, 2008, p. 63-65).

O mesmo autor expõe também que o caráter de regulação das diretrizes em relação ao Curso de Pedagogia, embora encaminhe e defina quem é o profissional a ser formado, apresenta uma ambiguidade na formação, já discutida anteriormente, entre o docente e o especialista, tanto no que se refere ao “campo teórico-prático”, como no que diz respeito às áreas de conhecimento diversas como: meio ambiente, interdisciplinaridade, “democratização”, etnias, cultura, política, “estética” e outras. Para o autor, são “extensivas” em demasia, acarretando diferentes interpretações pelas instituições formadoras (SAVIANI, 2008).

Como podemos observar, esses são os aspectos mais relevantes presentes no contexto histórico da formação de professores nos cursos de Pedagogia e nas políticas que permitiram a definição final do conteúdo das Diretrizes Curriculares.

Além disso, é pertinente enfatizarmos alguns aspectos que ora julgamos necessários ao entendimento do conteúdo tratado no documento e suas relações com o campo de formação. Destacaremos de início o conteúdo dos principais artigos das DCN-Pedagogia que nos deram suporte, em sua maioria, para análise dos projetos, pois são eles que sustentam a discussão referente à formação de professores no contexto atual.

O art. 2º destaca de forma abrangente a formação do Pedagogo enquanto profissional da docência, porque ele aponta possibilidades de atuação em outras áreas pedagógicas:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

O art. 3º trata da dimensão do conteúdo e de sua composição, por conseguinte, constitui-se de grande relevância na constituição dos projetos dos cursos:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).

O art. 4º reforça o conteúdo do art. 2º e aponta para as finalidades a que se destinam os cursos de Pedagogia. Vejamos a seguir:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

O artigo 5º, subsequente, contém 16 (dezesesseis) incisos e mais dois parágrafos delineando o “perfil” do egresso do Curso de Pedagogia.

Para a concretização desse “perfil” o art. 6º aponta como devem ser estruturados os Projetos de Cursos, “[...] respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2006, p. 3). Esse artigo tem relevância nesta pesquisa, uma vez que incide em seu conteúdo os processos para organização dos cursos, de seus projetos e de suas matrizes, pois indica os núcleos de formação: *básico, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores*.

Os outros artigos de importantes conteúdos (Art. 10 e Art. 11) extinguem as habilitações para cursos de Pedagogia em andamento e para novos projetos em autorização no MEC, expondo, assim, em seu texto: “Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL CNE, 2006, p. 5). Isso porque, no nosso entendimento, as habilitações evitariam o distanciamento das finalidades e do “perfil” do egresso proposto nas Diretrizes, uma vez que o encaminhamento de vários cursos de Pedagogia em todo o Brasil, em sua maioria em instituições privadas, conduziram o curso de Pedagogia às mais diversas habilitações, entre elas “gestão educacional”, “educação infantil”, “gestão empresarial”, “gestão hospitalar”, e outras mais possíveis na tentativa de apontar aos ingressantes nos cursos perspectivas difusas na formação de professores.

Por fim, o art. 11 abre a possibilidade para os Cursos Normais Superiores se tornarem cursos de Pedagogia por meio de novo projeto de pedagógico:

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL CNE, 2006, p. 1-5).

Entendemos que no contexto histórico do curso de Pedagogia, no Brasil desde 1939, significativas propostas e mudanças importantes ocorreram até os dias atuais. Dessa forma, resgatar um pouco da configuração legal do curso e das perspectivas que fundamentam as suas políticas educacionais é um importante caminho para apoiar a análise que faremos dos projetos de cursos elencados como objeto de nossa pesquisa.

Os artigos acima citados nos despertaram a atenção, pois permitem compreender que no campo da execução das diretrizes curriculares, na perspectiva de elaboração dos projetos de curso, as direções a serem tomadas poderão ser variadas. Os conhecimentos e objetivos para formação são amplos como os tratados nos artigos 5º e 6º, e isso conduz as instituições a constituírem projetos de diferentes naturezas. Enfim, a tão almejada base comum nacional idealizada pelos educadores se tornou no conteúdo do documento, “[...] impregnada de expressões” (SAVIANI, 2008, p. 67) que podem levar a construção de diferentes perfis de formação.

Os caminhos aos quais chegamos até o momento, na contextualização dos cursos de Pedagogia, permitiram-nos estabelecer as primeiras aproximações conceituais que no nosso entendimento servirão de base para captarmos o objeto da nossa pesquisa e estabelecermos as relações com a *profissionalidade* docente nos projetos das instituições, uma vez que intencionamos saber o seguinte: Qual é a direção política desses projetos? O atendimento aos objetivos dos cursos diz respeito às diretrizes e à legislação competente?

Para desvendarmos essas questões, entendemos que se faz necessário discorrermos sobre os conceitos pertinentes à profissão docente, perpassando pelos elementos históricos, legais e políticos.

### **1.3- Profissão docente: perspectivas conceituais**

Para compreendermos a profissão docente, optamos por pensarmos nela numa visão mais ampliada, isto é, sem abstraí-la das suas determinações sociais, culturais, econômicas e políticas que a permeiam, bem como sem desconsiderarmos as suas características e condições específicas.

A complexidade que perpassa a discussão acerca da profissão docente no Brasil nos leva a refletir sobre quais são os sentidos e as condições históricas, sociais e culturais em que os profissionais da educação foram sendo reconhecidos como tal. É por isso que para tratarmos da profissão docente temos que ir além das aproximações etimológicas ao termo e incidirmos em diferentes caminhos de análise.

Para que pudéssemos encaminhar nossos estudos na análise dos projetos dos cursos de Pedagogia, a partir do exposto acima, foi importante estabelecermos uma relação inicial entre formação e profissão docente, mas sem a pretensão de dizermos que os espaços formativos devem ser os únicos responsáveis pela definição dos caminhos da profissão, uma vez que subjazem a esta última fatores diferenciados para sua compreensão. Afirma Guimarães (2004) que, nesse sentido, pensar a profissão docente é compreendê-la em dimensões diferentes e na sua complexidade sabendo que acima de tudo essa “[...] não é atividade para amadores ou diletantes” (GUIMARÃES, 2004, p. 41).

O que pretendemos então, em primeiro lugar, é apreender a constituição da profissão docente, a partir do momento em que as condições de definição do papel do professor se firma na educação ocidental, por volta do século XVIII, e, concomitantemente, relacioná-la com o universo histórico brasileiro, na qualidade de campo delimitado de atuação do professor, face às políticas educacionais em tempos atuais.

Em segundo lugar, refletiremos sobre a profissão em sua constituição legal, articulada a um campo de formação que reconhece e certifica o docente para atuar como profissional.

Nos escritos de Dubar (1997) há um resgate das condições em que surgem as profissões a partir do século XII. Elas aparecem por intermédio das organizações das comunidades familiares, pelas associações e união por matrimônio, corporações (*mester*), originado do latim *ministerium*, cujo significado é ofício, função. Portanto, a profissão na sociedade medieval configurava-se como arte, ofício (*métier*). O sentido da palavra para os ingleses, também, é resgatado pelo autor indicando dois sentidos, um ligado ao conjunto de empregos (*occupations*) e outro pertencente às profissões liberais (*professions*).

Esse autor, então, aponta que no percurso histórico evolutivo do modo de socialização e estruturação das atividades dominadas pelas corporações de ofício, as Universidades desenvolveram papel fundamental, pois as mesmas foram responsáveis pelas profissões e seus ensinamentos, enquanto as atividades manuais ficariam a cargo dos ofícios. Por isso, mais adiante, com o advento da modernidade as profissões são legitimadas com base na formação universitária.

Para Popkewitz (1992), a profissão é “[...] uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais que as pessoas utilizam” (POPKEWITZ, 1992, p. 38). Por isso, essa palavra não pode ser entendida num contexto de neutralidade, pois requer a percepção constante das lutas políticas que a permeiam e dos diferentes movimentos voltados para a construção da profissão, bem como para diversas contingências em relação ao ofício, ocupação ou ao emprego. A profissão, enquanto termo social e histórico, muitas vezes, é um “rótulo” para identificação de pessoas formadas, competentes e especializadas, ou para individualizar aqueles que se encontram junto às esferas de confiança pública (Popkewitz, 1992).

Numa pesquisa realizada por Nóvoa (1995) na Europa, a partir de uma perspectiva social e histórica, esse autor destaca o importante papel exercido pelos professores na sociedade. Contudo, de forma contraditória ocorre uma clara desvalorização da profissão no seio daquele espaço geográfico.

Para Nóvoa (1995), o que acontece no processo de construção da profissão será postulado a partir das imposições do Estado, que disciplina as condições sociais dos professores no que tange à constituição de um corpo profissional com autonomia, regras e condições de trabalho. Dessa maneira, pensarmos, portanto, na profissão docente é compreendê-la nesse devir, cuja pretensão é transformar um ofício ou ocupação em profissão com saberes, normas e valores determinados, e que ao longo do processo histórico vai se reafirmando em posicionamentos próprios e constituídos pelos professores.

Em um movimento de exigências impostas pelo Estado, de um lado, defendendo o controle sobre o trabalho dos docentes, substituindo os *professores religiosos por professores leigos*, e, de outro, pela Igreja, que foi promotora da educação na sociedade ocidental por séculos a fio, com sua congregação docente e com uma formação não especializada, pois era uma *ocupação secundária para os religiosos*, assim, emerge a profissão docente. E, a partir de então, “[...] a educação tornar-se-á um elemento regulador, um componente do crescimento econômico e uma organização nacional” por parte do Estado (NÓVOA, 1995, p. 17).

O que podemos compreender, então, é que nesse percurso histórico ocorreu o controle da profissão docente, principalmente com a intervenção do Estado, ou seja,

[...] imputou-se a gênese da profissão docente à acção dos sistemas estatais de ensino: hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam como *ocupação principal* exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os

professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício. (NÓVOA, 1995, p. 16-17)

De uma tarefa exercida por religiosos sem especialidade, depois por indivíduos leigos até a unificação da profissão pelo Estado, os professores vão se submetendo cada vez mais às condições impostas a eles a fim de que a docência se configure numa profissão. Já a formação nasce no âmbito das Escolas Normais, as quais

[...] representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio desses estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX (NÓVOA, 1995, p. 18).

A profissão do professor, que passa a ser regulada por estatutos, licenças e *legitimação oficial*, a partir do século XVIII, na Europa, e ao longo desse percurso, a *criação de instituições de formação*, passa a atender tanto ao interesse do Estado quanto dos professores. Uma demanda social exigirá também essa regulação da profissão docente, uma vez que a expansão escolar torna-se eminente. Para tanto, ocorre uma pressão para que se estenda o número de escolas, pois a instrução já dava demonstração social de “superioridade” no corpo social.

Nesse sentido, o espaço inicial de formação, conforme apontamos acima dar-se-á, nas Escolas Normais a partir do século XIX, as quais se responsabilizarão por conjugar interesses individuais e coletivos, com currículo, saberes, normas e conhecimentos próprios para o estabelecimento de uma construção ideológica e cultural do papel da profissão docente (NÓVOA, 1995). O que se vivenciou nos séculos XIX e XX seguramente foi o prestígio que os professores adquirem gradativamente no bojo da sociedade europeia. Entretanto, tal acontecimento não os impediu de vivenciarem as condições impostas pelo Estado, que exercia o controle da profissão com normas e estatutos implantados. Isso leva os professores a se organizarem com a finalidade de lutar contra essa situação, com base na tomada de “consciência de seus interesses” e suas demandas da sociedade.

Quando ocorre a intensificação do controle por parte do Estado sobre os docentes, as reivindicações por melhores condições de trabalho, remuneração, rigor na seleção, autonomia pedagógica, entre outras questões, tornam-se eminentes na luta crítica contra esse tipo de administração pública.

Nesse sentido, a profissão docente vai apresentando diferentes significações nos campos social, cultural e histórico, fazendo com que a formação seja condicionada ao

entendimento desse processo. Essa tarefa educativa e formativa ocorreu a partir do século XIX seguindo até a atualidade em espaços específicos, cabendo a ela considerar essa interação como essencial e pertencente à existência humana.

Já a partir do século XX passamos a enfrentar transformações políticas e econômicas no mundo de forma acelerada<sup>26</sup>, e essas mudanças aumentam as responsabilidades dos professores no sentido de eles terem de responder às novas realidades das sociedades e dos meios de comunicação e informação.

Por um lado, os trabalhos de Nóvoa (1992; 1995) nos conduzem a pensar no processo educacional, na escolarização bem como na configuração que a profissão docente toma frente a esse momento histórico. Por outro, eles contribuem para uma aproximação à realidade brasileira, desde a implantação da educação jesuítica no Brasil – Colônia, voltada à evangelização e educação de poucos, mas de “forma não-especializada”. No século XIX, em todo seu processo histórico, o professor que era chamado de “mestre-escola” se torna um professor com novas características, passando a obter formação em escolas normais e tendo que se submeter a seleções por concursos e a processos de inspeção de seus trabalhos (TANURI, 2000).

É importante lembrarmos que as primeiras escolas normais no Brasil “[...] tiveram trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as idéias liberais de democratização” (TANURI, 2000, p. 64). Articulado ao ideal liberal, o ensino obrigatório ministrado no primário e a *liberdade de ensino* orientaram a coexistência e criação de escolas em todas as províncias do Brasil, e daí a exigência de se formarem professores.

No Brasil, a profissão docente vai se constituindo sob as influências trazidas pelos colonizadores portugueses, e depois no período do Império, por volta de 1870, inicia-se certa oposição às imposições advindas de normas deterministas à condução da tarefa docente, com a criação de associações profissionais (PENIN, 2001).

A formação de professores, nesse período, passa a ser estabelecida em escolas normais. Dessa forma, mais do que “[...] formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para socialização dos seus membros e para gênese de uma cultura profissional” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Essa mobilização por meio do processo formativo coletivo traz à luz, pelo autor, um conceito importante na configuração da profissão que é o da “cultura profissional” e, em

---

<sup>26</sup> Essas transformações se referem àquelas tratadas na Nota de número 1.

Guimarães (2004), o resgatamos com uma abordagem que nos faz refletir ainda mais sobre a profissão. Assim afirma o autor sobre o seu entendimento acerca do conceito:

[...] significa o desenvolvimento de convicções e modos de agir relacionados ao cultivo da profissão, referindo-se a aspectos que normalmente ficam subentendidos no entendimento de profissionalidade e nos processos de formação do professor, tais como: a questão do pertencimento a um segmento profissional; a cultura da autoformação, da construção de uma epistemologia da prática; as questões relacionadas ao papel de ‘profissional do humano’ e da atuação ética e, por último, a questão política da profissão (associação profissional, possibilidades de profissionalização etc.) (GUIMARÃES, 2004, p. 55).

Com isso queremos pontuar que “ser professor por profissão” consiste em compreender a profissão docente e situá-la no campo histórico das várias profissões existentes. Porém, é preciso estabelecermos uma especificidade no que se refere aos seus “instrumentos conceituais”, os quais exigem da tarefa docente o que já havíamos exposto, ou seja, na singularidade que a mesma representa na sociedade. Isso significa dizermos o seguinte: “[...] Ser professor é ser um profissional. Contudo é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que fundamentam a aspiração de profissional” (GUIMARÃES, 2006, p. 135). Isso nos remete a outro patamar, conforme é tratado por Nóvoa (1995), acerca da constituição do “estatuto social e econômico” que deve orientar e dar suporte legal à atividade docente como profissão.

Uma das questões que envolve a profissão no Brasil, desde o processo de formação<sup>27</sup> de professores iniciado pelas escolas normais e depois pelos cursos de Pedagogia, refere-se ao prestígio, status e a imagem que se tem do professor e de sua tarefa exercida em sociedade. Nesse sentido, a tarefa docente muitas vezes é evocada como sacerdócio ou vocação e, também, permeada de ideologias que circulam em torno da ação docente.

A tarefa docente fundamentalmente se inicia porque existe um espaço que a contempla que são as escolas. No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, as escolas surgem para atender à lógica organizativa econômica e social, em face do processo de industrialização que surge aliado à necessidade de escolarização do trabalhador.

Nesse sentido, ser profissional docente é relacionar-se com o mundo que emerge das escolas e das tarefas atribuídas a ela por meio da ação docente. Por isso, “[...] a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar

---

<sup>27</sup> Quando falamos em formação de professores estamos situando-a no contexto da Educação Básica (Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), conforme configura os projetos analisados.



um lugar-charneira nos percursos de ascensão social” (NÓVOA, 1995, p. 17). Assim, o professor passa a ter delimitado seu campo de atuação e, objetivamente, um compromisso de ordem cultural e política vai delineando o seu estatuto e sua cultura profissional ao longo da história.

Nessa linha de raciocínio queremos apontar mais alguns aspectos importantes que são os relacionados à definição do suporte legal para o exercício do profissional docente e às perspectivas a partir das quais a profissão vai se delineando a partir por força dessa determinação. Na verdade, os estudos que permeiam a discussão da profissão docente e seu campo formativo são extensos, mas vamos tratando e pinçando as questões que mais se aproximam do conteúdo do nosso trabalho.

Retomamos os estudos de Nóvoa (1992, 1995), os quais se referem à concessão de licença pelo Estado para o exercício profissional a partir do século XVIII, uma vez que essa só poderia ser concedida mediante exame e que deveria ser requerida pelas pessoas que atendessem a “[...] certo número de condições (habilitações, idade, comportamento social, etc.)” (NÓVOA, 1995, p. 17). Isso de certa forma vem significar que o poder de controle do saber e fazer docentes estão com quem detém o poder de reconhecer o mérito da profissão, pelo título que lhe será dado e, conforme já citado, por meio da criação de espaços formativos sob controle do Estado. No nosso entendimento, esta perspectiva em torno da “autoridade concedida” pelo Estado se encaminha fortemente aos dias atuais e essa repercussão histórica trouxe muitas dúvidas e reivindicações no campo da formação de professores nos cursos de Pedagogia, conforme já descrevemos.

As políticas e reformas educacionais ocorreram e ocorrem no país na tentativa idealizadora de conquistar a qualidade da educação, oferecer escolas a todos que necessitam dela, abrir postos de trabalho, vencer o analfabetismo, enfim, indicar saídas em um mundo capitalista e desigual que vivemos. Sendo assim, a “[...] reforma educacional no Brasil redireciona o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, alia a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade” (CATANI; OLVEIRA, DOURADO, 2001, p. 72).

Os aspectos que estão direcionados a esse contexto a que nos referimos estão ligados à legislação, no caso a LDB/96, e às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP N. 01/2006). No campo específico do Curso de Pedagogia, a base legal para formação está tratada na LDB 9.394/96. De acordo com o artigo 62, a formação para os docentes é assim tratada:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 19).

Este artigo configura-se no discurso legal que traça a base definidora da formação docente, nas instâncias responsáveis, bem como do seu espaço de atuação. Essa formação é complementada pelos artigos 64, 65 e 66 do mesmo estatuto. Já o Art. 67 da LDB /96 trata da valorização do profissional em educação, dedicando o parágrafo 1º especificamente à experiência docente como condição *sine qua non* ao exercício profissional.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2006).

Esse quadro de legalização e legitimação, sem dúvida, passa a definir quem tem o direito de exercer a profissão docente e isso esbarra em muitas questões advindas dessas políticas e imposições feitas pelo Estado secularmente. Para Brzezinski (2002), significa dizer que evolutivamente “[...] o corpo normativo da profissão foi definido pelo Estado e não por representantes do coletivo destes profissionais ou de sua associação” (BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

No contexto legal, afirmado pelas políticas educacionais e reformas do Estado, por mais que os grupos e as associações que representam a categoria profissional e científica docente se manifestassem ao longo dos últimos anos, a condução dos processos de controle

sobre profissão, no que diz respeito à certificação, fica a cargo do Estado. Ele tem o poder de certificar e permitir o exercício da profissão àqueles que, por meio do cumprimento das exigências impostas pelo caráter legal e pela condução de projetos de cursos, atendam o foco da formação e se pautam nas Diretrizes Curriculares. Em Brzezinski (2002), essa afirmação já estava clara há certo tempo, quando essa autora pontua que a

[...] licença em nosso país [...] não resguarda o exercício profissional exclusivo aos professores formados. Em consequência, o direito de ensinar não é restrito aos docentes, embora uma luta vigorosa do Movimento Nacional de Educadores seja empreendida para que a licença possa ser concedida somente aos formados em nível superior, preferencialmente nas universidades, *locus* em que, nos cursos de formação, a pesquisa e ensino se articulam (BRZEZINSKI, 2002, p.15-16).

A licença ou a certificação almejada pelos professores, para que exerçam a profissão, se esbarra nessas condições e, por vezes, não garante uma efetiva formação que conduza a uma perspectiva de compromisso e de conhecimento da profissão. Guimarães (2006) contribui para que possamos refletir sobre essa questão, afirmando que é necessário “[...] a reivindicação de melhor formação do professor, visando, além de qualificá-lo, mobilizá-lo para a adesão, de maneira crítica, à profissão e à constituição coletiva de formas de resistência à queda do estatuto profissional” (GUIMARÃES, 2006, p. 131).

Hoje, no seio da sociedade, percebemos que circulam vários discursos a respeito da profissão docente. E esta se vê marcada pelo aviltamento salarial, baixa reivindicação de direitos, jornadas longas de trabalho, responsabilização pelas mazelas das escolas, fragilidade na formação, ausência de investimento na capacitação dos professores, baixo status social, e tantas outras situações que perderíamos de vista se fôssemos elencá-las.

O enfoque desses pontos de crise no contexto da formação e da própria atuação no campo profissional do professor nos leva à dedução que uma formação crítica e qualificada é somente uma das etapas dessa tarefa, entre tantas outras, a enfrentar. Esse cenário está aliado a todas as questões que não ficam dissociadas, que são as que giram em torno das condições da própria sociedade capitalista e, por diferentes contingentes, são exigências que se impõem à educação como um todo e à formação dos professores a fim de que se responsabilizem pelas suas próprias mazelas.

Segundo Guimarães (2004), o enfrentamento da realidade sobre a profissão do professor no nosso país é ainda mais complexa, uma vez que,

[...] não é fácil, no Brasil, sobreviver *dessa* profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem tampouco, sobreviver

*nessa* profissão, considerando o desgaste físico e emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para atualizar) a que os professores são, em geral expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se, bem mais explícita diante das recorrentes ‘novas exigências’ criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente (GUIMARAES, 2004, p. 90).

Essas questões e outras ligadas às condições de exigência do capital, representadas pelas políticas públicas e educacionais, incidem sobre a qualidade da formação e sobre a atuação dos professores ao longo do processo histórico do país. E isso esbarra-se também na projeção que se faz sobre a carreira bem nas condições de luta da classe de professores. Ou seja, dos professores são exigidas a formação e certificação pelo Estado para o exercício da profissão. Contraditoriamente, o mesmo lhes oferece condições desiguais no que se refere à relação trabalho e remuneração, pois o Estado exige que se cumpra um projeto de educação que muitas vezes não é explicitado por ele mesmo.

Em suma, o que pretendemos discutir e compreender nesse processo relaciona-se também as características e condições que os cursos de Pedagogia elencados na pesquisa discutem no que se refere à direção política e ao contexto histórico da formação de professores tratado no conteúdo dos projetos de formação. Assim, compreende-se que isso oportuniza ao futuro docente, assumir e estar na profissão a partir dessa realidade, discutindo-a e desmitificando a idealização da vocação ou sacerdócio, e sim, tratá-la como uma rede de significados que os identificam com a futura profissão.

#### **1.4- Profissionalidade: aproximações conceituais**

Tratamos até o momento de fazer a aproximação a alguns conceitos ligados à profissão docente, a fim de estabelecermos uma compreensão mais aprofundada em torno dos elementos que permeiam o campo de formação e da própria constituição da profissão do professor em diferentes aspectos, tais como: as políticas educacionais, profissionalização, socialização profissional, currículo, e outros mais específicos como a constituição das práticas formativas, a carreira profissional, os saberes docentes, a profissionalidade, a formação continuada, a proletarianização, a feminização do magistério, a qualidade dos cursos de formação.

Conforme discutimos anteriormente, a profissão docente encontra-se em sua constituição histórica vitimada por diferentes questionamentos acerca da sua tarefa seja na sua composição teórico-prática, seja na qualidade do ensino ministrado nas escolas, seja, ainda,

no sucesso dos alunos. Entendemos que a afirmação da profissão está imbricada com o trabalho docente nas escolas no que diz respeito “[...] ao desempenho do professor em face às mudanças e incertezas postas pela realidade contemporânea e, em contrapartida, as maneiras como esse profissional é representado na sociedade e o que esta, efetivamente, lhe nega e oferece” (GUIMARÃES, 2004, p. 30).

São essas instabilidades, bem como os desafios impostos atualmente à formação de professores, principalmente dos cursos de Pedagogia que também nos fizeram investigar os projetos de cursos de algumas instituições universitárias do Estado de Goiás buscando compreender a profissionalidade docente presente em projetos desses cursos.

Para apreendermos esse conceito de profissionalidade, suas interlocuções com o processo formativo e com a atuação docente é necessário trazermos à luz as idéias que perpassam a discussão histórica a respeito desse conceito enquanto possibilidade de entendimento desse campo. Isso decorre da necessidade de termos presentes “[...] traços específicos dessa profissão e os pressupostos que fundamentam a aspiração de profissional” (GUIMARÃES, 2006, p. 135).

Se os cursos de formação de professores, no caso, os de Pedagogia, têm como principal tarefa formar profissionais para a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e demais áreas complementares ao campo educacional, é mister compreendermos em que sentido os professores em formação vão adquirindo o entendimento e vão se aproximando do seu campo profissional ou com a própria dimensão mais ampla da profissão durante esse processo.

Para uma reflexão mais distinta acerca do conceito de *profissionalidade* docente, é necessário que antes compreendamos sua gênese e seus sentidos aproximados ao campo da educação. Nessa perspectiva, Lüdke; Boing (2004) trazem um entendimento inicial desse conceito apontando que o “[...] termo, de origem italiana, é introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da idéia de qualificação” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1173). A idéia de qualificação relaciona-se com a qualidade do trabalho exercido por profissionais nas empresas e na produção como alternativa impositiva para avaliar os resultados. Isso, segundo os autores, resultará na organização dos profissionais em categorias e associações passando a exigir mais entendimento sobre suas reais atuações; assim, esse termo nasce denotando “qualificação”. No entanto, a instabilidade no mercado de trabalho, as exigências de ampliação de “competências” e “habilidades”, impostas aos demais campos de formação de profissionais, acaba migrando o “termo” para todas as profissões.

Em contrapartida, o movimento de luta pelo reconhecimento da profissão atinge a área da educação para que a profissão docente seja reconhecida em sua especificidade e para que a qualificação não se prenda às exigências postas pelos tempos neoliberais.

Os questionamentos coletivos dos profissionais da educação nos fazem refletir acerca do que vem compor a profissão docente e do processo de construção da mesma, a partir da formação inicial. Ao destacarmos a profissionalidade não significa aqui que iremos colocar a profissão docente no contexto da mera qualificação por meio da formação de profissionais melhores sob a ótica do capital, pelo contrário, nossa intenção é contribuir com a perspectiva de que existe para essa profissão uma especificidade no seu conteúdo.

No que se refere ao campo educacional, isso torna-se emblemático, porque há uma diferença de natureza entre os objetivos empresariais e os da educação. Logo, a profissionalidade docente não poderá estar ligada tão somente aos interesses materiais, pois, encontra-se em jogo as questões sociais e históricas.

Percebemos essa historicidade a partir de Sarmiento, o qual afirma que a profissionalidade docente consiste no “[...] conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que se dispõe o professor, no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico” (SARMENTO apud BRZEZINSKI, 2002, p. 10). Essa perspectiva é interpretada por Brzezinski (2002) como àquela vinculada às condições evolutivas do conhecimento, das concepções teóricas, dos processos pedagógicos que compõem a profissão docente, permitindo-lhe definir-se com “saberes” e “capacidades” que em um processo de continuidade terá a possibilidade de “[...] levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade” (BRZEZINSKI, 2002, p. 10). Assim, a profissionalidade pode ser entendida também pela categoria do grupo profissional com vistas a permitir a conquista da valorização e de seu *status* na sociedade.

Na concepção de Sacristán (1995), a profissionalidade significa “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Isso nos leva a inferir que ser professor é compreender a especificidade individual e, também, coletiva de sua profissão dentro de condições sociais e históricas determinadas.

Compreendemos a partir disso que “[...] a profissão docente é socialmente compartilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais” (SACRISTÁN, 1995, p. 71), conseqüentemente, apresentando caráter diverso. Com isso, é possível observarmos que a

profissionalidade docente está interligada àquilo que permite e condiciona, ao futuro professor, tornar-se professor e a partir de quais condições históricas, sociais e culturais exercerá a sua prática. Essa caracterização do trabalho docente feita pelo autor permite estabelecermos uma identificação do professor com a profissão que de certa forma se relaciona também à imagem que se tem dos professores na sociedade.

Nesse sentido, a profissionalidade está diretamente ligada aos aspectos que se relacionam não apenas com a compreensão dos elementos que comporão a prática profissional docente, mas também com os que se conectam às condições histórico-econômicas e reais, à individualização profissional, aos sistemas educativos, às relações organizacionais, aos interesses coletivos, à autonomia e, fundamentalmente, à identificação com a profissão.

Nos trabalhos de Guimarães (2004, 2006), a discussão acerca da profissionalidade docente indica que é importante observarmos que as dificuldades pertinentes ao campo da profissão docente referem-se às crises históricas pontuais que a mesma enfrenta em nosso país, sendo que muitas delas já foram evidenciadas neste trabalho, por exemplo: proletarização, feminização, falta de identificação social, formação superior aligeirada. Outra dimensão tratada refere-se à “construção da identidade profissional” que se relaciona tanto ao desenvolvimento desta no processo de formação quanto à representação social que os professores vão construindo ao longo do seu exercício profissional. De acordo com Guimarães (2004, p. 59) a “[...] identidade profissional tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão é representada, construída e mantida socialmente”.

No nosso entendimento, se os professores encararem, no momento de sua formação inicial esse processo como um compromisso político e ético que lhes permita compreender a profissão de tal maneira que os faça aderir e se identificar como os compromissos próprios da tarefa docente, eles sentir-se-ão mobilizados a dar continuidade à sua formação. Por meio de sua atuação reivindicarão seu espaço social de forma individual e coletiva, mas com o foco na especificidade de seu papel e de sua profissão, e isso é um processo de identidade que se constitui e o vincula a um projeto de formação em uma universidade.

O tema da identidade profissional é amplo e discutido em concepções multidimensionais por diversos autores. De acordo com Carvalho (2005), o conceito de identidade pode ser encontrado na maioria dos autores pesquisados e transmite a idéia “[...] de um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, atitudes e agindo em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros” (CARVALHO, 2005, p. 97).

Uma perspectiva de aproximação a esse conceito está presente nos estudos de Libâneo (2004) que aponta que o *professor é um profissional* e, para tanto, a formação é fundamental no sentido de “[...] propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas” (LIBÂNEO, 2004, p. 75). Na sua visão, essa é a dimensão da profissionalidade que permite ao sujeito adquirir as condições para atuar na profissão.

Já em Contreras (2002, p. 82), o termo *profissionalidade* é utilizado para designar “[...] o modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”. Nessa perspectiva, a profissionalidade abrange três dimensões, sendo que a primeira é a *obrigação moral* que se constitui pela preocupação que se deve ter com a ética e bem estar dos alunos por meio das relações de afetividade e motivação. A segunda se refere ao *compromisso com a comunidade* como um processo que se estabelece entre os professores, e, em seguida, com comunidade objetivando intervir nos problemas sociais e políticos. Esse compromisso social compreende a escola como um local de preparação para a vida futura e como agente reguladora da sociedade (liberdade, igualdade, justiça). Por último, a *competência profissional*, esta deve estar além do simples domínio de habilidades e técnicas e, também, precisa partir da interação entre a *obrigação moral* e do *compromisso com a comunidade* (CONTRERAS, 2002)

Entretanto, precisamos reconhecer que a profissionalidade tem sido caracterizada nas últimas décadas por condições que se ligam a um *pensamento pragmático*, que se intensifica nas relações, pelas ideias e até por ações intencionais, as quais se aplicam às condições gerais ou particulares do próprio sujeito, quer seja na formação inicial ou na formação continuada. Mas, fundamentalmente, a profissionalidade está interligada às características da docência e a um processo que será constituído ao longo da trajetória do sujeito como profissional e como condição de sua identificação com a profissão.

É por isso que falar sobre profissionalidade no contexto atual demanda reflexão sobre o compromisso do professor e o seu papel de formador de sujeitos inseridos na prática social, pois, entendemos que há necessidade do estabelecimento de um vínculo entre a formação inicial e a identificação com a profissão docente. Guimarães (2004) expõe que esse é

[...] o papel que os cursos de licenciatura podem ter no sentido de colocar em discussão, buscar despertar, sem voluntarismo, a identificação dos futuros profissionais com a profissão, como forma de se contrapor à identidade profissional que se constitui e se constrói socialmente em relação ao ser profissional (GUIMARÃES, 2004, p. 28).



A partir disso, compreendemos que a profissionalidade docente e as especificidades do tornar-se professor emergem de dados e se constituem em unidades de análise a respeito dos saberes e espaços na aprendizagem da docência e da identificação com a profissão. A maior parte desses pressupostos tem conexão com questões mais amplas como, por exemplo, com as políticas educacionais. Sendo assim, é importante compreendermos em que direção política os projetos de cursos de Pedagogia caminham para o entendimento da profissionalidade docente e dos processos de constituição dos saberes que mobilizam essa tarefa. E, para isso, precisamos analisar as condições propostas em tais projetos para a constituição dos conhecimentos que são específicos da ação e prática pedagógica, do campo de atuação do professor, requisitos esses que direcionam a formação do pedagogo.

### **1.5- Saberes docentes: a docência para além das técnicas de ensino**

Por compreendermos serem eles aspectos que fundamentam a profissionalidade docente, os quais vêm sendo questionados pela sociedade, principalmente, nos últimos anos, julgamos necessário propor um espaço para discutirmos os saberes docentes. O que queremos dizer é que, na profissão docente, o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas brasileiras tem sido alvo de críticas por estar associado ao insucesso, à baixa qualidade do ensino, ao pouco desempenho dos alunos.

A competência dos professores formados pelos cursos superiores e que atuam na escola básica é questionada uma vez que ela passa a ser um dos condicionantes à superação dos problemas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1980. Isso também se associou nesses anos à idéia de ampliação da educação escolar e às expectativas em torno do desempenho dos professores, a fim de que o ideário da escola transformadora e democrática fosse alcançado ao longo desses anos.

A escola democrática idealizada a partir dos anos de 1980 configura-se em um espaço que oferece condições de promover a cultura, a criatividade e o conhecimento científico visando atender às necessidades do mercado de trabalho. A sociedade, então, passa a exigir ainda mais dos professores e, conseqüentemente, das políticas educacionais movimentos de ajustamento da escola para que esta obtivesse esse sucesso, e dos professores um desempenho competente de suas tarefas. Tais desafios afetaram a formação dos profissionais, por impingirem a eles uma definição de seus perfis, conseqüentemente, fazendo emergir projetos educacionais que enfocassem essas mudanças, conforme aponta Catani et al (2001).

De acordo com Tanguy (1997), as competências se desenvolveram em um contexto de contração massiva dos empregos, mudanças aceleradas nas tecnologias de produção e de processamento de informação, no aumento da concorrência nos mercados de formação dos profissionais e nas políticas para os assalariados. Na sua concepção, o principal alvo da competência, no mundo produtivo, reside no fato de ela confrontar-se com a tradição de certificados escolares impondo uma certificação em massa, correndo o risco de formar egressos que apresentam um “perfil” profissional que, certamente, atenderá à concepção educacional expressa pelas políticas reguladoras do mercado e do capital em detrimento de uma formação mais aprofundada. Essa perspectiva fragmentária da realidade traz conseqüências dramáticas para a formação das pessoas, uma vez que elas passam a privilegiar informações mais generalizadas para atenderem aos apelos do mercado e, em relação aos profissionais da Pedagogia, tais medidas tornam-se extremamente preocupantes.

Levando-se em conta tal perspectiva, começamos a alimentar um certo temor em relação aos destinos dos Cursos de Pedagogia, responsáveis pela preparação dos profissionais que trabalharão especialmente na educação básica. Inferimos que esses Cursos terão que investir no desenvolvimento de habilidades, no comportamento profissional flexível, na mobilização de conhecimentos em situações diversas, objetivando aproximar a formação do pedagogo do discurso do mercado, limitando-o à aquisição de simples habilidades, competências e técnicas.

Assim sendo, as políticas educacionais tendem ao fortalecimento de uma imagem de professor que tem a competência como condição de sustentação das suas ações profissionais. Dessa forma, os anos de 1970 a 1990, o conceito de competência emerge nos discursos educacionais e nas ações em torno da concepção de formação, trazendo indícios de que passou a existir um “[...] reducionismo da formação a aspectos prescritivos” (GUIMARÃES, 2004, p. 89).

Conforme já descrevemos, a relação que se estabelece entre a formação e a aquisição de competências pelo professor nesse processo tem vieses e conceituações diferentes, e para muitos remetem-se às condições que os professores têm ao assumir sua tarefa cotidiana, a fim de dar condições aos seus educandos a uma aprendizagem voltada para o sucesso e qualidade, isto é, numa perspectiva técnica e mercadológica e pouco preocupada com a formação de sujeitos sociais.

Dessa maneira, entendemos que a competência está ligada ao mundo do trabalho, produtivo, conseqüentemente, havendo apenas a substituição do termo *qualificação* por

*competência*, o que incide em um reducionismo técnico e não sobre a produção de saberes por meio de habilidades e competências.

Percebemos que há um conflito permanente que é o de não podermos eximir as profissões de suas responsabilidades quanto ao que produzem ou no que se requer para atuação no campo profissional. Mesmo que saibamos ser a profissão desvalorizada e precarizada, é preciso pensarmos que “[...] um professor muito dedicado, que ama sua profissão, respeita os alunos, é assíduo ao trabalho, terá muito pouco êxito na sua atividade profissional se não apresentar as qualidades e competências consideradas ideais a um profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 76).

Compreendemos por meio dessas questões iniciais que tanto a sociedade como as políticas educacionais adotaram no campo da formação a concepção mais estreita de competência, ou seja, aquela que liga as ações à produção e ao atendimento de demandas mais objetivas, por conseguinte, contrapondo-se a noção de competência a qual nos coadunamos, isto é, aquela que consiste na capacidade de o sujeito intervir de forma significativa “[...] na organização do trabalho, visando à criação de uma cultura instituinte em que são transformados os modos usuais e rotineiros de agir” (LIBÂNEO, 2004, p. 86).

Para entendermos melhor como o sentido de competência sofreu tais influências de algumas décadas para cá, lancemos nosso olhar para alguns estudos a esse respeito. Lee Shulman, como pesquisador do programa *Knowledge Base*<sup>28</sup>, tem sido referência para as reformas educativas não somente norte-americanas, mas também estrangeiras, por exercer forte influência nas pesquisas e nas políticas de muitos países, por isso ele é o principal articulador das discussões em torno dos saberes docentes.

De acordo com pesquisas de Almeida; Biajone (2007), quando esse pesquisador fez seus estudos e pesquisas sobre o *Knowledge Base*, revelava que a essência dos programas de formação, nas reformas educacionais, e dos programas de avaliação e certificação de professores, ficava restrita ao agrupamento de habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos indispensáveis à realização das atribuições docentes num determinado contexto de ensino. A ênfase dessas pesquisas, como referência para os programas de formação e certificação docente, firmava-se nas análises a respeito da maneira pela qual os professores administravam suas classes, organizavam as atividades, alocavam tempos e turnos, estruturavam tarefas, teciam críticas e elogios, formulavam os níveis de suas questões, planejavam lições e julgavam o entendimento geral dos estudantes.

---

<sup>28</sup> De acordo com Longhini; Hartwig (2007), esse termo foi criado pelo próprio Lee Shulman.

Os resultados das pesquisas sobre o ensino eficiente, embora valiosos, não eram a única fonte de evidência de fundamentação de uma definição sobre a base de conhecimento presente no ensino, uma vez que buscavam compreender, apenas, como o próprio autor supõe, o *paradigma perdido*, caracterizando que os estudos sobre a formação de professores, dentro das propostas de reformas educacionais, tinham uma preocupação em listar habilidades.

Para Borges (2001), as pesquisas de Lee Shulman contribuíram para o desenvolvimento de “[...] uma idéia dos programas que orientaram as pesquisas sobre o ensino e a docência e é devido à sua própria pesquisa que se viu sinalizada a temática dos saberes dos docentes” (BORGES, 2001, p. 66).

Em síntese, essas pesquisas foram dedicadas à compreensão dos modos de agir e pensar dos professores novos ou veteranos na profissão em busca de constituir o que ele denominou “a base de conhecimentos para o ensino”. Entretanto, elas foram responsáveis pelo desencadeamento de outros trabalhos que geraram diferentes “tipologias” e “classificações” em torno dos saberes docentes. (BORGES, 2001).

Ao continuarmos nossa incursão sobre os saberes docentes, encontramos em Gauthier (1998) outros apontamentos. Por meio de suas pesquisas, o autor afirma que “[...] não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui” (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Nessa perspectiva, o autor expõe alguns pontos que costumam caracterizar os saberes docentes. O primeiro refere-se ao *ofício sem saberes* (guiado pelas concepções do senso comum de que basta ter intuição, dominar o conteúdo, ter talento e experiência que não passam de idéias pré-concebidas negando a existência conceitual da profissão); o segundo diz respeito aos *saberes sem ofício* (são aqueles produzidos pelas Ciências da Educação e que estão presente nos cursos de formação determinando o que deve ou não aprender um professor para que enfrente as demandas do seu ofício, por meio de uma formação da atividade docente).

Para o autor, essas caracterizações acerca do fazer docente desprofissionalizam ao passo que deveriam mobilizar os sujeitos a se manifestarem a favor da própria profissão com saberes que são como um *reservatório à condição concreta de ensino*. Para isso, é mister conceituar o que vem a ser o terceiro ponto, ou seja, o de um *ofício feito de saberes* (saberes que incidem de um conjunto de saberes que vão além do saber disciplinar adquirido na formação, mas de um *reservatório* que é mobilizado pelo professor no conjunto de sua prática docente e da profissão como um todo). Nas suas palavras, o profissional da educação é

[...] aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Essa significativa contribuição do autor nos encaminha a compreendermos que é na base inicial de uma formação de professores que se constituem as reais condições para que o futuro docente não admita mais as alegorias de que os professores não possuem saberes formalizados.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2002) constrói um *corpus* de pesquisas, por meio de ensaios, até configurar-se na obra que formalizará, em princípio, os conceitos fundamentais acerca dos *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Trata-se de um grupo de saberes que se interligam a partir das pesquisas que ele foi desenvolvendo para o entendimento da prática docente e da relação com a vida dos professores. Esses saberes, para o autor, são *plurais, heterogêneos* e, por vezes, desvalorizados sob vários aspectos. Para compreendê-los, ele os caracteriza em um estudo que se refere à *epistemologia da prática*. Trata-se de um “[...] estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255) (grifado do original).

Assim, Tardif (2002) expõe que os saberes envolvem, antes de tudo, uma discussão epistemológica, histórica, universal e se concebem, ao menos, em três diferentes concepções. Uma delas se refere ao *sujeito, à representação*, voltado para o racionalismo de Descartes (1596-1650), com base na intuição, na subjetividade, na lógica, na cognição, consubstanciadas em Piaget e Chomsky; outra concepção é a do *juízo, do discurso assertórico* inclinado à atividade intelectual, aos discursos, à vivência, à razão, aos juízos hipotéticos de Popper, ao empirismo.

Na sua tese, Tardif (2002) ressalta ainda uma terceira concepção, a do saber como *argumento, discussão* traduzida pelas operações discursivas, lingüísticas, intersubjetividade, construção coletiva, debate, trocas discursivas. Epistemologicamente, o autor afirma que é preciso compreender o que é o saber para então articular os saberes docentes e suas concepções (TARDIF, 2002).

Em uma direção semelhante, Pimenta (2007) trata das questões pertinentes à profissão e à construção da identidade simultaneamente relacionada. Para a autora, o professor necessita ter o compromisso de resignificar sua prática por meio de saberes necessários à sua realidade. Assim, ela os constitui como saberes da docência, uma vez que “[...] professorar

não é uma atividade burocrática para a qual se adquire (sic) conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 2007, p. 18). Nessa perspectiva, ela expõe que os saberes da docência são: ***a experiência*** (diz respeito à experiência do aluno no sentido tanto de sentir-se aluno como no que se refere a ser professor, posicionar-se e identificar-se com a profissão); ***conhecimento*** (como o aluno separa o conhecimento da mera recepção de informações, como ele compreende sua complexidade, como ele o adquire, media e o insere no seu contexto de atuação docente) e, por fim, ***pedagógicos*** (aqueles adquiridos por meio do conhecimento de pesquisas na prática docente durante a formação, ou seja, pela imbricação ao saber disciplinar) (PIMENTA, 2007).

Na perspectiva de Tardif (2002), os saberes docentes se compõem de: ***formação profissional*** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); ***disciplinares*** (como saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária); ***curriculares*** (discursos, objetivos, conteúdos e método definidos pelos programas escolares) e ***experienciais*** (que se baseiam no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento desse meio).

A articulação dos saberes docentes se dá em condições específicas, e, para tanto, o autor destaca seis aspectos importantes: *saber e trabalho, diversidade, temporalidade, experiência como fundamento, saberes humanos e saberes e formação profissional* (TARDIF, 2002). Todos esses aspectos dos saberes são produzidos pelo professor nas suas relações com o cotidiano e na mediação pelo trabalho, na *heterogeneidade* e diferenças, no decurso da sua história de vida ou na construção da sua carreira profissional, nas especificidades e diferentes realidades de atuação do docente. Hipoteticamente falando, o processo de formação inicial se respalda nos *saberes da formação profissional e saberes disciplinares* os quais definem o caminho da atuação docente, o que tem forte peso na construção da sua profissionalidade. Afirma Tardif (2002) que o saber

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF 2002, p. 240).

Nesse sentido, o que podemos compreender é que, para existir relação entre prática docente e saberes, devemos considerar que o grupo de profissionais que atua na profissão carece de ter domínio, integração e mobilização desses saberes a favor da sua prática, por isso a elaboração de currículos para formação de professores orientados nessa direção favoreceria esse processo. A concepção de saber docente é mais do que o saber erudito destinado à pesquisa na forma que recebemos na graduação ou formação acadêmica. O saber docente opera com o saber contextualizado em uma ação, a partir de uma situação problema que mobiliza os recursos cognitivos e os saberes da experiência.

Na formação de professores ainda há bastante valorização na transmissão de saberes em detrimento dos saberes pedagógicos e didáticos. Trabalha-se com a idéia de que o magistério é um ofício, portanto, entende-se que não existe um saber específico da profissão docente. Por outro lado, acreditamos que a ação docente é mais do que uma simples transmissão de conhecimentos científicos, envolve, como toda profissão, saberes próprios da mesma. Para tanto, todo profissional deve se preparar para a solução de problemas que surgirão na sua prática:

[...] isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência [...] apesar de todos esses recursos, as situações complexas sempre parecem ser, pelo menos em parte, singulares. Por isso, exigem mais que a aplicação de um repertório de receitas: exige um procedimento de resolução de problemas, uma forma de invenção (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Diante disso, deduzimos que os desafios que se impõem à profissão docente são permanentes e retratam a necessidade de compreendermos como os saberes, competências e habilidades interligam-se na dinâmica da formação trazendo à tona a compreensão da prática docente. Por isso, é necessário constituir-se uma formação que se estabeleça no limiar da interação dos saberes docentes com a profissão e o significado destes na constituição do ser professor e do pensar sobre ser professor, quer seja no âmbito dos saberes da experiência, da prática, pedagógicos, quer seja no espaço dos conceituais (disciplinares). Isso significa dizer que nos estudos e pesquisas tratados aqui saberes não são técnicas que se constituem no campo da formação. A construção dos saberes envolve a compreensão do conteúdo da profissionalidade e da identificação com a profissão de forma intencional, crítica, histórica, individual, coletiva e contextual. A profissionalidade se materializa também pelos saberes docentes constitutivos da competência.

E contrapondo a essa lógica, hoje, segundo Brzezinski (2002), é perceptível a desvalorização do *saber dos professores*, e estes são projetados em políticas de formação de professores que insistem na idéia que o baixo rendimento dos alunos nas escolas ocorrem pelo fato de o professor não ter uma formação de qualidade e, por isso, centram a formação em competências e habilidades procurando um perfil de professor almejado.

De acordo com a autora, é preciso que tenhamos em mente que

[...] o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do 'aprendente', seja ele criança, jovem ou adulto (BRZEZINSKI, 2002, p. 15).

Retomando, portanto, as argumentações de Tardif (2002), para que possamos definir saberes docentes e de que maneira eles se articulam na docência, por meio da formação inicial, entendemos que torna indispensável discutí-las levando-se em consideração que ela é construída sempre com referência às condições do desenvolvimento da prática que, por sua vez, constitui-se como prática pedagógica historicamente instituída.

Em síntese, considerando tais reflexões, salientamos que nesta pesquisa iremos delimitar os saberes docentes nas seguintes categorias: saberes teórico-práticos, os quais reúnem os saberes pedagógico-didáticos e experienciais; saberes disciplinares, que se referem aos conteúdos presentes nas disciplinas dos currículos dos cursos. Essas categorias serão melhor compreendidas no momento da análise dos projetos.



## CAPÍTULO II - O ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS E AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

São as universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil.

- ANÍSIO TEIXEIRA -

Neste capítulo pretendemos apresentar o percurso histórico das instituições que serão campo de nossa pesquisa. Trata-se de algumas instituições<sup>29</sup> universitárias superiores do Estado de Goiás, sendo uma pública federal, uma pública estadual e uma privada, localizadas nas cidades de Goiânia e Anápolis. Essas instituições selecionadas apresentam uma gestão universitária diversa de instituições como centros universitários, fundações e faculdades integradas ou isoladas. Acreditamos que o papel da universidade na formação de professores no Estado de Goiás apresenta significativas contribuições históricas, culturais, científicas e sociais, sendo responsáveis por uma gama de sujeitos formados em Pedagogia, ao longo dos últimos trinta anos.

Conforme apontamos no capítulo anterior, o contexto de mudanças no âmbito mundial afetou o campo econômico, político e social, por meio da intensificação da mundialização do capital, das mudanças estruturais no mundo do trabalho, da formação e composição do quadro profissional a partir dos anos de 1970, dos quais, conseqüentemente, o Brasil não foi excluído.

Levando em conta esse marco histórico, faremos uma retrospectiva acerca da constituição da educação superior em Goiás, justificando a escolha do espaço da universidade

---

<sup>29</sup> Para compreensão da atual organização do ensino superior no Brasil, vale ressaltarmos os dados apresentados no site do Ministério da Educação e Cultura o qual distingue “[...] as instituições segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras em Pública (criadas por Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo) e Privada (criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação). Instituições Públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e estão classificadas em: Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal; Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados; Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal. Instituições Privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado e dividem-se, ou se organizam, entre Instituições privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos. Podem se organizar como: 1) Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em Sentido Estrito são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Sua vocação social é exclusivamente empresarial. 2) Instituições privadas sem fins lucrativos podem ser, quanto a sua vocação social: 2.1) Comunitárias - Incorporam em seus colegiados representantes da comunidade. Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; 2.2) Confessionais - Constituídas por motivação confessional ou ideológica. Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; 2.3) Filantrópicas - Aquelas cuja mantenedora, sem fins lucrativos, obteve junto ao Conselho Nacional de Assistência Social o Certificado de Assistência Social. São as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração” (BRASIL, MEC, <http://portal.mec.gov.br/sesu/>).

como condição possível de sustentação do discurso sobre formação de profissionais até os dias atuais.

Para Chauí (2003), a universidade é “[...] uma instituição social e como tal exprime determinada estrutura e modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003, p. 5). Nesse sentido, concebemos que ela seja um espaço universitário caracterizado pela presença de diferentes sujeitos, com regras e condições específicas para elaboração de conhecimentos, de práticas, de contradições, mas relacionada com o Estado que a constitui e muitas vezes impõe regras definindo-a como *organização social*.

No nosso entendimento, é preciso considerar, sim, o envolvimento das universidades com o processo de formação profissional e, ao mesmo tempo, tratá-la como espaço de constituição de práticas sociais, que luta pelo reconhecimento de seu papel principal quanto ao desenvolvimento, difusão e produção do conhecimento, por meio do ensino, pesquisa e extensão aliados à formação de profissionais.

A escolha dos cursos de Pedagogia ministrados em Universidades goianas se justifica à medida em que compreendemos que a profissão, a partir de um determinado tempo histórico, passou a ser constituída por meio da formação universitária, que significa historicamente uma escolha política, marcada por mudanças no processo de escolarização e formação profissional que afetaram o mundo como um todo

Nessa perspectiva, a formação não pode estar apenas voltada às condições impostas pelo mercado ou pelos organismos internacionais. A universidade concebida como espaço *pluridisciplinar* não deve eximir-se de seu papel como

[...] espaço de invenção da descoberta, da teoria, de novos processos; o lugar da pesquisa, onde se buscam novos conhecimentos, sem a preocupação com sua aplicação imediata; o lugar da inovação, mas também o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos e torna-os acessíveis às camadas menos favorecidas (FÁVERO, 2003, p. 180).

Desde a implantação do ensino superior no Brasil efetivamente por D. João VI, em 1808, para o atendimento das elites da época, muitos caminhos foram trilhados até alcançarmos a implantação da primeira Universidade, em 1935. Atualmente, a perspectiva da educação superior é intensa e se depara com os conflitos de sustentação das Universidades públicas, principalmente, e com o número elevado de instituições privadas, como as faculdades isoladas, por exemplo.

Para pensarmos nesse percurso, é necessário fazermos uma incursão histórica ao período militar, em 1964, no Brasil. Nessa época, a ditadura se instala e todos os setores

sociais passam a viver sob a égide do terror, dos conflitos, da exclusão de direitos. Nos moldes de atuação do estado militar, a educação terá papel fundamental, pois a “[...] política educacional estatal procurará alcançar a hegemonia sempre na defesa dos interesses da classe dominante” (FREITAG, 1980, p. 42). Mesmo com a tentativa por parte das instituições universitárias públicas de se fortalecerem, o governo, com intuito de estimular o acesso ao ensino superior, ampliou seu crescimento por meio de incentivos à abertura de instituições superiores privadas.

Vivenciamos, após a abertura política, a partir da década de 1980, o processo de redemocratização do país que possibilitará com que a iniciativa privada ponha em prática as suas pretensões, mas com “[...] novas feições, uma vez que passaram a ser compostos não apenas de grupos religiosos católicos, mas também de protestantes e empresários do ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 147).

Conforme já apontamos no item anterior, no ano de 1994 nos defrontamos com o programa de governo proposto por Fernando Henrique Cardoso, o qual passa a perpetuar uma política econômica de abertura às exportações, à privatização de estatais e outras iniciativas, promovendo, com isso, o discurso de inserção do país em uma economia globalizada. A área educacional entra em sintonia com as diretrizes estabelecidas pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*<sup>30</sup>, como balizadora para as reformas educacionais que fariam parte do governo de FHC

A ‘era’ FHC (1995-2002) [...] constitui-se período marcante como movimento expansionista e de reconfiguração do campo universitário brasileiro, assumindo feição nitidamente privada. Adotou-se o modelo de diversificação e diferenciação, em contraposição ao modelo único pautado na defesa da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão que vinha sendo constituído no país (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 24).

Entretanto, percebemos durante esse processo de constituição da universidade, por um lado, um percurso de indefinições de seu papel, e, por outro, uma visível perpetuação do caminho das definições da formação de profissionais em atendimento às demandas e mudanças sociais, econômicas e políticas. Esse quadro está descrito no art.52 da LDB /96 que aponta a configuração das universidades como sendo “[...] instituições pluridisciplinares de

<sup>30</sup> “Na **Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem**, Tailândia, realizada em **1990**, 155 governos prometeram uma educação para todos até o ano de 2000. A promessa não se cumpriu e em **1999** foi lançada por ONGs, sindicatos de professores e agências de desenvolvimento de 180 países, a **campanha global pela educação**. O objetivo da campanha foi exercer pressão pública sobre os governos para que cumprissem o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, em particular os grupos mais excluídos (prioridade para crianças e mulheres)”. (www.mec.gov.br).

formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996, p. 18).

No ano de 2002, a presidência passa a ser assumida por Luís Inácio Lula da Silva, e a carta de intenções de seu governo, contendo dez compromissos fundamentais, na verdade representa hoje, grosso modo, a reprodução do governo anterior, ou seja, sistematização da parceria público e privado, incentivo às inovações da tecnologia, implantação e fortalecimento das Diretrizes Curriculares de graduação, avaliação e certificação à educação como paradigma de formação profissional, criação de programas e projetos de atendimento ao cidadão que deseja ingressar no ensino superior, por meio das cotas e programas como o PROUNI<sup>31</sup>.

Em suma, é a partir desse cenário geral *a priori* que buscaremos analisar os projetos de cursos de Pedagogia definidos pelas instituições universitárias situadas em Goiânia e Anápolis, considerando, evidentemente, a realidade proposta no Estado de Goiás. Por isso, é mister, compreendermos o contexto em que se estrutura o ensino superior nesse espaço e as condições que atualmente se encontram no tocante ao desenvolvimento no âmbito de algumas universidades.

## **2.1- A formação de professores no contexto do ensino superior em Goiás**

O Estado de Goiás origina-se das primeiras expedições cujos colonizadores vieram em busca de riquezas como, por exemplo, o ouro.

Palacin; Moraes (1994) afirmam que até meados do século XIX as escolas nos níveis primários e secundários praticamente inexistiam. No que tange à educação superior ocorreram demandas para seu início, efetivamente, no final do século XIX. Os documentos registram que a Lei nº 186/1898 possibilitou a criação da Academia de Direito de Goiás que, um tempo depois de instalada, é em seguida fechada pelo Governo do Estado.

No entanto, o Estado de Goiás iniciará novos rumos em sua história a partir de 1933 com a fundação da sua Capital – Goiânia. Aponta Dourado (2001) que o Estado de Goiás devido às intervenções sofridas por parte do governo federal adota novos caminhos para seu crescimento que evidenciaram “[...] um conjunto de medidas de organização e regulamentação [...] destacam-se, entre outras, a criação do Conselho Estadual de Educação

---

<sup>31</sup> De acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura, o “Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos” (www.mec.gov.br).

em 1931 e a regulamentação do ensino primário, em 1933” (DOURADO, 2001, p. 42). Naquele contexto histórico sempre houve poucos incentivos à educação no Estado, chegando no início do século XIX com cerca de 80% da população analfabeta.

O que percebemos no cenário de Goiás é que este irá se estruturar como um “pólo urbano comercial” a partir dos anos de 1950. Isso leva à participação do Estado de Goiás na luta política no país, para implantação de universidades. Em 1959, surge uma instituição privada, Universidade do Brasil Central (depois com a denominação de Universidade Católica de Goiás) e, em 1960, uma pública, a Universidade Federal de Goiás. Em seguida, tem-se a criação da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis e a Escola Superior de Educação Física (ESEFEGO) que se integra ao processo de formação de professores nessa área. O curso de Pedagogia surgiu no cenário da educação superior em Goiás no ano de 1948 e “[...] precede à Fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), que segundo legislação da época, significava a pedra angular das universidades concebidas como núcleo do projeto de formação de professores” (ALMEIDA, 2004, p. 67-64). Em 1962, o curso é criado na Universidade Federal de Goiás.

Durante o período da ditadura militar, a educação superior em Goiás já se encontra estabelecida com a implantação dessas duas universidades. Afirma Dourado (2001) que nesse período existiram fortes pressões sobre as Universidades aqui instaladas como repressão aos discursos por elas encaminhados pela abertura à participação estudantil, a exemplo a Universidade Federal de Goiás, que

[...] sendo uma instituição atenta aos problemas de seu tempo, foi considerada por muitos um ‘foco comunista’, o que certamente foi mais um resultado do embate efetivado entre esta Universidade e a Católica, na medida em que a UFG sinalizou favoravelmente à democratização de suas estruturas, abrindo possibilidades concretas para a participação estudantil (DOURADO, 2001, p. 51-52).

Nos anos de 1980, o Estado de Goiás começa a desenvolver outra etapa em sua história, em virtude da articulação dos novos discursos sociais e políticos no país rumo à redemocratização, à luta engajada a favor da escola pública e em prol das eleições diretas no Estado.

Na educação superior ocorrerá “[...] a expansão e criação de universidades e escolas isoladas pelo poder público estadual e a implantação de fundações de ensino superior pelos municípios” (CALAZANS apud DOURADO, 2001, p. 55). Além disso, o avanço e crescimento econômico do Estado possibilitaram, a partir de 1980, a criação de instituições de

educação superior, passando a atender de certa forma aos interesses dos novos grupos empresariais que se instalavam no Estado, surgindo em Goiânia o Instituto Cambury Ltda. (ICL), depois Faculdade Cambury, em 1991, conforme aponta Reis (2006).

É importante ressaltarmos que o Estado de Goiás, a partir dos anos de 1980, também, se articulou a favor do processo de expansão e interiorização do ensino superior, em atendimento às demandas nacionais. Isso se deu para que não só as grandes metrópoles usufruíssem dos “benefícios” do crescimento econômico e social, mas para que as cidades interioranas também o fizessem como fator de “progresso”, ou seja, “[...] houve em Goiás, a partir de 1983, tal expansão do ensino superior que não há cidade no Estado considerada pólo de desenvolvimento regional, que não tenha a sua faculdade, sobretudo nas regiões sul, sudeste, sudoeste e matogrosso goiano” (DOURADO, 2001, p. 67).

Esse processo de expansão do ensino superior no Estado faz com que apareçam diferentes instituições, como faculdades isoladas, autarquias estaduais, fundações municipais, instituições universitárias fora da sede, sendo que muitas delas apresentavam condições legais, pedagógicas e administrativas que foram e são alvos de crítica em função de sua situação frente às normativas legais do Ministério da Educação. Dourado (2001) acentua que a instalação de faculdades isoladas

[...] se deu de modo insatisfatório, sem condições básicas para o seu real funcionamento. Em muitos casos, com espaço físico provisório (funcionamento improvisado através de contratos de comodato e instalações em escolas estaduais), ausência de um plano de carreira e de qualificação dos docentes (muitos sem vínculo com o quadro efetivo) e, ainda, com carência total ou improvisação de espaço para o funcionamento de bibliotecas. Essas escolas, em sua maioria, dispunham de pessoal docente insuficiente e pouco qualificado (DOURADO, 2001, p. 68).

Apesar de as questões pertinentes à expansão e interiorização do ensino superior em Goiás não ser nosso principal foco de discussão, compreendemos que elas não se distanciam da temática aqui tratada, uma vez que das Universidades a serem analisadas duas são mais recentes e estão inseridas no contexto expansionista. Uma delas é a Universidade Estadual de Goiás, criada em 1999, sob tutela do Estado, a partir da sistematização da Lei Complementar Estadual nº 26/1998 e da Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás.

Esses acontecimentos vinculam-se a esta pesquisa pelo fato de a expansão da educação superior em Goiás colocar os cursos de Pedagogia em grande evidência nesses novos espaços formadores implantados, tanto nas faculdades privadas quanto nas fundações estaduais e municipais. Isso se deve ao fato, também, da premente exigência imposta pela Lei

9.394/1996, no seu art.87, de até o final da década da educação, em 2007, os professores estarem formados em nível superior.

Em decorrência disso, percebemos um forte incentivo à criação de novas formas de gestão e organização da educação superior no país com vistas à adequação às políticas educacionais, as quais já foram discutidas anteriormente.

Para formar, portanto, professores que atendessem às novas exigências e demandas das políticas educacionais, em cumprimento à legislação vigente, desenvolvem-se projetos pedagógicos que se encaminham para esse objetivo, crescendo em número significativo instituições com diferentes naturezas administrativas em Goiás, objetivando o alcance das necessidades de aprimorar a formação de professores via ampliação da oferta de cursos de Pedagogia bem como em outras áreas. Em nosso caso, optamos como *locus* para estudo dos cursos duas Universidades de Goiânia e uma em Anápolis, uma vez que pretendemos analisar projetos de cursos de graduação regulares e de natureza universitária.

Para uma melhor compreensão e contextualização dos cursos oferecidos por essas Universidades, acreditamos que seja necessário conhecê-las no contexto histórico da educação superior em Goiás, a fim de entendermos como seus projetos encaminham a profissionalidade docente.

## **2.2- Histórico das instituições pesquisadas e a contextualização dos cursos de Pedagogia**

### **2.2.1- Universidade Católica de Goiás (UCG)**

Com as mudanças no contexto histórico, político e econômico no Estado de Goiás, a partir dos anos de 1930, principalmente com a mudança da capital para Goiânia, e com permanente chegada de novos grupos de profissionais para a região, surge a necessidade da criação de uma instituição de ensino superior. Com a nomeação do Bispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira para a Arquidiocese de Goiânia, a Igreja Católica inicia as primeiras discussões para criação de uma universidade.

Criada a Arquidiocese de Goiânia, em 1957, Dom Fernando Gomes dos Santos, primeiro Arcebispo, fundou a Sociedade Goiana de Cultura, em 25/10/1958 com a finalidade de manter a Universidade de Goyaz [...] Consolidada jurídica e patrimonialmente, aquela instituição, no dizer de Dom Fernando, não deveria ser um 'púlpito para pregar a religião, uma vida em que a religião é o princípio e a razão de ser'. Em 17 de outubro de 1959, o Decreto Presidencial n. 47.062 criou a Universidade de Goiás, primeira instituição de ensino superior do Brasil Central. Antes da fundação, Dom Fernando, após consultas, decidira confiar a direção da Universidade aos

Padres Jesuítas. A partir de 1971, a afirmação da natureza eclesial da Universidade se deu com a inserção do nome ‘Católica’ em sua denominação jurídico-institucional, de forma pública e legal (UCG, 2008, p. 4)

O curso de Pedagogia criado em 1948, ligado à Cúria Metropolitana, passa a fazer parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1952, quando foi reconhecido por meio do Decreto nº 30.588, de 30 de março de 1952, ele passa a ser reconhecido.

Almeida (2004) retrata que o curso de Pedagogia da UCG apresentará uma mudança significativa a partir da implantação da Reforma Universitária, no ano de 1968. E em decorrência da alteração do regime acadêmico para o sistema de créditos, ele passa a ser semestral, cuja base da formação visa preparar o professor para o ensino primário e, também, para o nível médio por meio de disciplinas relacionadas a esse nível. Com a Reforma Universitária, as universidades passam a organizar-se em departamentos surgindo o Departamento de Educação (EDU).

Conforme Almeida (2004), o curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás passou por outra mudança em sua organização no ano de 1973, objetivando adequá-lo ao Parecer nº CFE 252/1969 e adotando como habilitações a Orientação Educacional e Administração Escolar com carga horária mínima<sup>32</sup> estabelecida pela Resolução do CFE nº 2/1969.

No ano de 1980, os atores da instituição percebem a necessidade de novas discussões em torno das condições do curso de Pedagogia, com vistas à revisão de aspectos voltados para a prática de ensino e outros temas que já vinham permeando as reformas curriculares desde 1970.

Sendo assim, concretizou-se outra reformulação curricular no ano de 1985, a partir dos seminários e diferentes encontros que tiveram como objeto de debate a relevância histórica de estudos mais atuais sobre formação de professores. Depois, no ano de 1990, apareceram outras demandas decorrentes das diferentes necessidades de análise sobre a formação culminando na criação na universidade de uma política voltada para formação de professores.

Criado o Programa de Formação de Professores e o Colegiado das Licenciaturas na UCG, todos os cursos voltados para essa área passam a incorporar-se a ele e adaptar-se a esse programa. O Curso de Pedagogia adequou a sua matriz curricular e o seu projeto mais duas vezes em 1992 e, depois, em 1994, e esta última inseriu outras disciplinas na sua matriz “[...]”

---

<sup>32</sup> “O curso de Pedagogia tinha a duração mínima fixada em: 2.200 horas de atividades para a licenciatura plena (1º e 2º graus), a serem integralizadas em, no mínimo, três e, no máximo, sete anos letivos; 1.200 horas de atividades para a licenciatura curta (1º grau), a serem integralizadas em, no mínimo, um ano e meio ou três semestres e, no máximo, quatro anos letivos” (FRAUCHES, 2006, p. 3).



estabelecendo a interdisciplinaridade como princípio pedagógico organizador do curso” (Projeto Pedagógico, 2005, p. 18) e, atendendo, também, a perspectiva da docência como sendo fundamental na formação do professor, conforme as concepções da ANFOPE.

Enfim, a Universidade Católica de Goiás que está completando 50 anos em 2009, é, hoje, um espaço sedimentado na cultura do Estado. Ela tem uma ampla estrutura para atendimento aos cinquenta cursos de graduação, três programas de mestrados profissionais, três acadêmicos, um mestrado e um doutorado em educação e um mestrado e um doutorado em psicologia e, ainda, cursos de extensão. A sua estrutura se estende a quatro *campi* em Goiânia e mais um na cidade de Ipameri, além de museus, um canal de TV, clínica-escola.

### **2.2.2- Universidade Federal de Goiás (UFG)**

A Universidade Federal de Goiás surge no contexto da década de 1960, no Centro-Oeste, aprovada pela Lei nº 3.843-C, com pleno aval do Presidente Juscelino Kubistchek, o qual “[...] findava seu mandato, e esperava ser eleito senador por Goiás, com apoio de todos os partidos, inclusive da oposição” (BRETAS, 1991, p. 596).

O movimento para que se concretizasse a criação de uma Universidade Federal partiu, em primeiro lugar, da constituição da “Comissão Permanente para Criação da Universidade Brasil Central” no ano de 1959, estando à frente dela o Professor Colemar Natal e Silva que, na época, era Diretor da Faculdade de Direito de Goiânia e outros professores de estabelecimentos de ensino superior não agregados à Universidade Católica naquele período.

No mesmo ano um comitê intitulado de “Frente Universitária Pró-Ensino Federal”, liderado por alunos e professores, exigiu a implantação de uma universidade pública. A Universidade Federal é criada em 1960 e constituída pelas Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia, bem como pela Escola de Engenharia do Brasil Central e pelo Conservatório de Música. Além disso, definiu-se a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (CASSIMIRO, 1974).

O marco de implantação da Universidade Federal de Goiás ocorre paralelamente com o incentivo à melhoria de condições e oferta ao ensino secundário buscando, assim, estimular os estudantes ao ingresso no ensino superior (BALDINO, 1991). No ano de 1964 surge a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e seu desmembramento faz surgir o Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), o Instituto de Química e Geociências (IQG), o Instituto de Ciências Biológicas (ICB) (REIS, 2006).

A Faculdade de Educação da UFG surge a partir do desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, será a grande responsável pela ampliação das discussões acerca da formação de professores a partir do final dos anos de 1970. Segundo Guimarães (2001), no

[...] final da década de 60 a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Goiás estava centralizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). O curso de Pedagogia, vinculado ao Departamento de Educação da FFCL, formava o bacharel (técnico em educação) e o licenciado, a;em de oferecer as disciplinas pedagógicas para os demais cursos daquela Faculdade.

A partir da Lei 5.540/68, a responsabilidade pela formação do professor foi dividida entre os Institutos Básicos e a Faculdade de Educação, cabendo a esta oferecer as chamadas disciplinas pedagógicas para a formação do professor (GUIMARÃES, 2001, p. 58-59).

Na história da Faculdade de Educação assentam-se as discussões sobre o curso de Pedagogia conduzido pela UFG desde os períodos propostos pelo esquema “3+1” até os tempos atuais.

No ano de 1979, iniciaram-se debates e estudos para efetiva mudança curricular nos cursos de graduação na contramão das propostas apresentadas pelo Ministério da Educação na época. Cita o projeto do curso que, de “[...] junho de 1979 a meados da década de 1980, a FE/UFG discutiu e participou intensivamente do debate local, estadual e nacional sobre a formação do educador” (UFG, 2003, p. 4). O envolvimento dos professores do quadro em eventos significativos locais, estaduais e nacionais colaborou para um forte debate sobre a valorização da docência na formação de professores. Dessa forma, o curso “[...] passaria a oferecer uma formação de educadores docentes e não mais de especialistas em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, conforme ocorria até aquele momento” (REIS, 2006, p. 101).

No ano de 1980, conforme já exposto no primeiro capítulo, a criação do Comitê Pró-Formação do Educador, embrião da ANFOPE estabelece uma ampla contestação sobre a formação de professores proposta pelo MEC e CFE. Fortalecida por esse movimento, a Faculdade de Educação teve intensa participação e definiu no bojo de seu projeto de curso de Pedagogia a formação de professores para as primeiras séries do 1º grau e disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

A efetiva implantação de uma reforma curricular no ano de 1984 colocou o curso de Pedagogia da UFG em diferentes momentos de discussão em busca do rompimento com a formação mais técnica, dos anos de 1970, para uma nova concepção, isto é, a docência. Esse debate foi consubstanciado pela plena participação colegiada de alunos e professores nas

proposições para mudanças no currículo e nas avaliações. A participação ativa da Faculdade de Educação a se posiciona

[...] no centro do debate nacional que vinha formando-se e que hoje se aprofunda e se sistematiza em vários centros universitários e entidades da área educacional, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forumdir), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). (UFG, 2003, p. 6).

No período de 1980 a 1990, a sistemática de acompanhamento dos processos de discussão a respeito das políticas de formação de professores passou a ser meta da Faculdade e, conseqüentemente, do curso de Pedagogia, que se fortalece nas “[...] lutas pela ampliação do direito a uma educação que contemple padrões de qualidade, em todos os níveis e modalidades, como condição necessária a uma compreensão crítica da existência social e dos saberes historicamente produzidos.” (UFG, 2003, p. 6).

No ano de 1985, criaram-se os Campi Avançados de Jataí e, em 1986, o de Catalão objetivando atender ao projeto expansionista e de interiorização da UFG, em prol da formação de professores em cidades de destaque no interior de Goiás. E estes

[...] buscaram a qualificação de seu quadro docente e novas frentes de formação, sem prescindir de sua opção política central de que a identidade do curso de Pedagogia se constitui na e pela docência, contrapondo-se a concepções que reduzem essa ação à regência de sala de aula (UFG, 2003, p. 9).

Em 1999, a necessidade de formação de professores nas redes estaduais e municipais exigidas pela implantação da Lei 9394/1996 é intensificada. Na forma de convênio para formação de professores da rede municipal de Goiânia, como um projeto piloto, emerge uma proposta para formação destinada à educação infantil e séries iniciais, fortalecendo a proposta da Faculdade que direcionou um curso específico aos profissionais da rede cujo término foi previsto para 2006, havendo uma reedição do mesmo curso logo depois.

Em suma, esse tempo de reflexão e elaboração de conceitos pertinentes à direção a ser tomada sobre a formação no curso de Pedagogia da UFG finalizou somente no ano de 2002, a partir da revisão curricular e posta em prática do projeto atualmente em vigor. Convém que reiteremos que essas modificações se fizeram necessárias em face do

[...] contexto das políticas educacionais brasileiras, na última década, em especial a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, de 20/12/96, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer/Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, CNE/CP N° 28/2001, a implantação do novo Regulamento Geral de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás, aprovado pelo CONSUNI em setembro/2002 (UFG, 2003, p. 1).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia, no espaço da Universidade Federal de Goiás tornou-se um marco de referência na educação superior pública nesses 48 anos de existência consolidando-se ao lado dos projetos de especialização, formação continuada e pós-graduação *strito sensu*, sendo o último oferecido desde 1986 embora não continuamente na instituição.

### **2.2.3- Universidade Estadual de Goiás (UEG)**

No ano de 1999, o Governo do Estado de Goiás promoveu a maior reforma administrativa já realizada desde os anos de 1960. Ambicionava-se uma administração inovadora, articulando o desenvolvimento da região aos setores industriais. Para isso, buscou-se a ampliação de rodovias e hidrovias, investiu-se no setor turístico e na exploração de matéria-prima natural para as indústrias. Nesse período, o Estado de Goiás já galga o décimo lugar dentre os estados brasileiros mais promissores nos tempos de desenvolvimento.

Aliada ao novo contexto de organização do Estado, a Universidade Estadual de Goiás é criada por meio da Lei Estadual n° 13.456/1999, tendo o seu primeiro vínculo com a Secretaria Estadual de Educação, mas, por meio do Decreto n° 5.158, de 29 de dezembro de 1999, ela passa a pertencer à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás. A criação da universidade se deu a partir da transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e demais instituições isoladas que já eram mantidas pelo Estado na nova universidade, constituindo-se num marco de inovação dos novos tempos da administração implantada.

A organização da Universidade Estadual de Goiás ocorre em um cenário que se contrapõe à interiorização da educação superior e à expansão privada do ensino superior em Goiás. Segundo Dourado (2001) ocorrerá um crescimento na constituição de

[...] atos de criação de faculdades isoladas, sobretudo, estaduais. Muitas autarquias estaduais, apesar de criadas por lei, não foram implantadas. Essa expansão acelerada ocorreu, sem dúvida, alicerçada em apelos e compromissos eleitoreiros, em que os critérios técnicos eram negligenciados

pelos setores responsáveis pela fiscalização de escolas, sobretudo o Conselho Estadual de Educação (DOURADO, 2001, p. 68).

O que se tornou evidente nesse período é que em todo o país as transformações no ensino superior, no que tange à diversificação e ampliação de instituições superiores de ensino, influenciaram a criação da universidade estadual<sup>33</sup> a partir da argumentação da necessidade de modernização do Estado, da premência de se atender a demanda vinda do interior, em prol do desenvolvimento da região. Nesse sentido, a Universidade surgiu da “[...] integração das várias IES estabelecidas em diversas cidades do Estado de Goiás, [...] organizou-se como uma universidade *multicampi*, com sede central no *campus* da antiga UNIANA, em Anápolis. [...] da incorporação da UNIANA com 28 autarquias estaduais” (OLIVEIRA; FERREIRA, s./d., p. 5).

Um dos aspectos que se tornará evidente mais à frente, a partir do credenciamento da UEG em 16 de abril de 1999, diz respeito à fragilidade na concepção dessa instituição que buscou romper com uma estrutura que não aparentava ser uma Universidade e que se baseava em cursos noturnos, de formação de professores e com um corpo docente sem vinculação efetiva (FERREIRA; OLIVEIRA, s./d.).

As contradições presentes na constituição de uma instituição que se apóia apenas nas atividades de ensino, deixando à deriva a pesquisa e a extensão, dificultaram o credenciamento da UEG pelo Conselho Estadual de Educação.

Nesse sentido, a UEG veio atravessando, nesses anos, desde sua implantação o crivo de análise por parte do Conselho Estadual de Educação sobre suas reais condições de funcionamento e de identidade enquanto instituição universitária. No ano de 2005, solicitou renovação de seu reconhecimento junto ao Conselho, que nomeou uma Comissão de Especialistas a fim de avaliar as suas reais condições atuais.

Atualmente, a universidade encontra-se com sua renovação autorizada pelo Decreto nº 6.568, de 26 de novembro de 2006, o qual estabelece um prazo até abril de 2009 para que ela

---

<sup>33</sup> “A expansão experimentada pela UEG nesses anos de funcionamento mostra a visão institucional e estratégica adotada para o efetivo desenvolvimento do Estado de Goiás, não só pelo número de cursos ofertados, mas também pela presença física, até o ano de 2005, em 50 municípios goianos, com suas 31 Unidades Universitárias em 30 cidades e seus 20 Pólos de Formação de Professores. A área de graduação contava até 2005, com 102 cursos regulares em funcionamento, sendo que destes, 6 encontravam-se em fase de extinção, totalizando 4.265 vagas ofertadas anualmente. A partir de 2006, o número de Unidades Universitárias passou a 41, funcionando em 39 municípios, oferecendo um total de 128 cursos, sendo 19 cursos superiores em Tecnologia, 77 cursos de Licenciatura e 32 cursos de Bacharelado. A UEG atua também em 14 Pólos Universitários, em 11 municípios: Goiânia, Anápolis, Aruanã, Cristalina, Goiandira, Itapací, Orizona, Piranhas, Planaltina de Goiás, Pontalina, Santo Antônio do Descoberto. Constituem-se também como Pólos a Academia de Polícia Militar e o 1º Grupamento de Incêndio do Corpo de Bombeiros, em Goiânia” (UnUCET, 2005).

cumpra um termo de compromisso que consiste na definição da sua verdadeira função, isto é, a de garantir à comunidade o atendimento dos projetos que sustentem a condição ampla de instituição universitária pública (FERREIRA; OLIVEIRA, s./d.).

No que se refere à formação de professores, a UEG se estabelece no Estado conforme já apontamos, a partir de forte viés político, objetivando atender às demandas de interiorização e expansão do ensino superior investindo na formação de professores que ingressaram na carreira pública em tempos nos quais apenas o Normal Médio era a exigência mínima para isso.

No ano de 1999, criou-se o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação e aliado a ele o Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada, cujo principal objetivo era a formação de professores em todo o Estado, inclusive professores da rede privada. Embora esse modelo de ensino não faça parte de nossas análises, acreditamos que no contexto das condições de implantação da UEG é importante destacarmos esse curso, uma vez que o mesmo se tornou alvo de grandes debates no campo da educação, sendo, freqüentemente, criticado por oferecer em um curto tempo de dois anos uma formação que, por vezes, considera-se aligeirada e clientelista.

Em nosso caso, analisaremos o Projeto do Curso de Pedagogia, licenciatura plena da sede da UEG em Anápolis, está estruturado para formação de profissionais da educação para atuarem no magistério do Ensino Fundamental e áreas educacionais correlatas. O curso tem duração mínima de quatro anos e possui um projeto unificado desde 2006 para essa unidade universitária e algumas cidades que atendem a modalidade de ensino de graduação regular como: Campos Belos, Crixás, Formosa, Inhumas, Itaberaí, entre outras.

## CAPÍTULO III - A PROFISSIONALIDADE DOCENTE A PARTIR DOS PROJETOS DOS CURSOS INVESTIGADOS

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

- PAULO FREIRE -

Neste capítulo trataremos do caminho metodológico da pesquisa bem como da análise dos projetos de Cursos de Pedagogia nas Universidades aqui selecionadas. E, para isso, optamos por apresentar os cursos de acordo com a cronologia de datas de implantação e autorização das três instituições universitárias localizadas em Goiânia e Anápolis<sup>34</sup>, valorizando as características históricas ligadas à constituição dos mesmos.

Para analisarmos os projetos de cursos dessas instituições de ensino superior procuramos articulá-los às políticas de gestão da educação no Brasil, a fim de captarmos as suas direções políticas, a profissionalidade docente bem como os saberes presentes nesses projetos de formação.

### 3.1- A trajetória metodológica da pesquisa

O campo das Ciências Humanas, sob a perspectiva da pesquisa, não pode ser investigado apenas levando-se em conta os aspectos quantitativos e objetivos. Para desnudá-lo, tendo-se em vista o universo de significados, motivações, desejos, valorações que o permeiam, é preciso que o pesquisador tenha uma perspectiva mais dialética. Na concepção de Frigotto (2002),

[...] 'a dialética trata da coisa em si'. Mas a 'coisa em si' não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *detour*. Por esse motivo o pensamento dialético distingue a representação do conceito da coisa. [...] o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos - processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos (FRIGOTTO, 2002, p. 79-80).

Isso significa afirmarmos que as discussões apresentadas até o momento não refletem, por enquanto, a totalidade do tema, mas a busca pela aproximação a ele, tentando analisá-lo

---

<sup>34</sup> De acordo com os projetos e portarias do Ministério da Educação e Cultura os cursos de Pedagogia apresentam os seguintes registros: UCG (Decreto Federal nº 26.144 de 04/01/1949 - início: 22/05/1952); UFG (Decreto Federal nº 51.582 de 08/11/1962 - início: 03/03/1962) e UEG (Resolução nº 001/1999, 042/2000, 049/2001 e 036/2008 - início: 12/06/1999).

para, então, interpretá-lo, conseqüentemente, dar-lhe sentido no contexto da problemática desta pesquisa, conforme já apontamos, que é o de tratarmos da profissionalidade docente sugerida em projetos de cursos de Pedagogia.

Mas para apreendermos tal objeto, temos que levar em conta que a realidade é concreta e histórica. Nessa perspectiva, não é possível “[...] conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos, em que as coisas parecem estáveis, da mesma forma que seus reflexos no cérebro do homem, isto é, os conceitos passam por uma série ininterrupta de transformações” (ENGELS; MARX, 1980, p. 195).

Dessa forma, para encaminharmos as questões acerca da trajetória metodológica desta pesquisa, buscamos em Frigotto (2002) as condições para o seu entendimento no campo histórico-crítico, a fim de refletirmos sobre a nossa problemática, a qual encontra-se perpassada por uma realidade mais ampla.

A direção tomada para apreensão do problema colocado, nesse sentido, situa-se no âmbito das discussões sobre a formação de professores e nas questões históricas, políticas e sociais que o permeiam, pois, somente assim poderemos compreender em que sentido os sujeitos históricos, no caso os futuros professores, se apresentam como referência nos projetos dos cursos.

Afirma Frigotto (2002) que para se investigar uma dada realidade é necessário que se tenha “[...] uma postura teórica desde o início. A questão crucial é estabelecer o inventário crítico desta postura em face do objeto que se está investigando, e não abstratamente” (FRIGOTTO, 2002, p. 88). Isso significa que para compreendermos o objeto de nossa pesquisa (a profissionalidade docente) temos que inseri-lo no contexto histórico e social da formação de professores, ou seja, a partir de uma visão de totalidade. É por isso que reforçamos a necessidade de situá-lo no cenário político e histórico da formação de professores, considerando os preceitos legais, a direção política dada à formação docente e aos saberes que se constituem no processo inicial de formação.

Compreendemos que a formação de professores tem se tornado uma temática muito discutida na atualidade em quase todos os países do mundo. As reflexões são abrangentes, mas um dos aspectos mais marcantes têm sido as necessidades formativas, a fim de elevar o padrão de qualidade da educação que se quer oferecer aos futuros docentes. E é isso que torna o presente tema de estudo relevante, dadas as diferentes configurações políticas, sociais e econômicas das últimas décadas.

Segundo já expusemos no primeiro capítulo desta pesquisa, a problemática acerca da busca pela melhoria profissional em diversas áreas e as exigências mundiais vão alterando o



campo de trabalho, o cenário político e econômico, consequentemente, a direção das políticas públicas e reformas educacionais. Entendemos que é a partir disso a temática da formação de professores vem à tona em âmbito nacional e internacional, com vistas a privilegiar ou mesmo intensificar o debate sobre as necessidades formativas.

Assim, entendemos que este será o nosso trabalho nesta pesquisa, ou seja, por um lado, iremos nos apoiar nos nossos referenciais teóricos (obra de pensamento) para, por outro, a partir da interpretação, obtermos as condições necessárias para entendermos os discursos que vêm sustentando as políticas educacionais contemporâneas e, por conseguinte, encontram-se nos projetos de cursos de Pedagogia por nós analisados.

Para leitura e a análise dos projetos dos cursos de Pedagogia, estabelecemos três referências de análise as quais nos levaram à reflexão e compreensão da profissionalidade docente. A primeira referência de análise diz respeito à direção política e ao atendimento à legislação educacional vigente. Como segunda referência, definimos buscar entender qual é a profissionalidade docente pretendida pelos projetos de formação, a partir da definição do perfil de pedagogo desejado, dos traços de identificação com a profissão, dos valores e das condições de entendimento sobre a profissão exercida durante a formação. Por último, analisaremos quais são os saberes docentes apresentados nos projetos formativos, a partir da perspectiva de estes estarem presentes no processo de formação inicial como elementos que compõem a base teórica da formação e, consequentemente, interligados às competências necessárias ao desenvolvimento da profissão docente.

Compreendemos que as contribuições de autores como: Lüdke (1986), Bodgan e Biklen (1994), Demo (1995), Frigotto (2002), entre outros, nos permitirão compreender as questões pertinentes ao estudo sobre a formação de professores, a profissão, a profissionalidade e saberes docentes, a partir tanto da revisão bibliográfica como da análise da base principal que são os projetos dos cursos de Pedagogia selecionados em duas instituições universitárias de Goiânia (UCG, UFG) e uma de Anápolis (UEG).

Segundo Lüdke (1986), a análise dos dados qualitativos em uma pesquisa ocorre por meio da apreensão de todo material possível durante o processo. Em nosso caso, trata-se da literatura consultada, da legislação, pareceres e regimentos legais e, ainda, dos projetos dos cursos. Tal perspectiva nos leva a estabelecer a relação parte/todo desmembrando o material em toda sua possibilidade a fim de estabelecermos relações e inferências para uma abstração mais aprofundada.

Esta investigação se fundamenta, então, em Documentos oficiais, Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

9394/96, Pareceres e Portarias do Ministério da Educação e Cultura - MEC e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP sobre a formação de professores. Os projetos dos Cursos de Pedagogia analisados foram os que atualmente sustentam os cursos regulares e de graduação com duração mínima de quatro anos.

Concomitantemente, realizamos um trabalho em outras fontes a fim de compreendermos os conceitos e elementos teóricos fundantes para o desenvolvimento da pesquisa, sendo estes: Lüdke (1986), Imbernón (1994), Popkewitz (1992), Sacristán (1995), André (1995), Anderson (1995), Nóvoa (1995), Miranda (1997), Tanguy (1997), Perrenoud (1999; 2001; 2002), Brzezinski (1999; 2002), Torres (2000), Guimarães (2001; 2004; 2006), Tardif (2002), Dourado (2002), Libâneo (2002; 2004; 2007), Maués (2003), Freitas (2002), Scheibe (2006), entre outros.

Para o desenvolvimento da síntese investigativa, durante a elaboração desta pesquisa, procuramos analisar os projetos buscando *a priori* superar a *percepção imediata*, ou seja, *as primeiras impressões* que ocorreram frente à leitura dos referenciais para, então, apresentarmos o entendimento, *a posteriori*, da realidade pesquisada, por meio de referências históricas, tudo isso, objetivando uma aproximação mais crítica das relações que permeiam a formação de professores.

Por último, reforçamos a ideia de que as referências quais nos pautamos para o entendimento da profissionalidade e suas interações, junto aos projetos dos cursos, concentram-se na perspectiva dialética, método em que se trabalha com “[...] o concreto, a inter-relação universal, a transformação quantidade-qualidade, a interligação todo-partes, explicação-compreensão, análise-síntese etc.” (GAMBOA, 2002, p. 114). A aproximação da pesquisa com esse método nos permite compreender de forma mais totalizante os discursos presentes nos Projetos de Curso e confrontar com o referencial teórico, conseqüentemente, sistematizar os pressupostos levantados.

### **3.2 - Base legal para definição dos projetos de cursos em instituições superiores**

Conforme discutimos no primeiro capítulo, as determinações previstas pela legislação vigente atribuem às instituições formadoras a necessidade de elas terem a responsabilidade e o compromisso com o cumprimento das normativas legais, a fim de que possam sustentar a existência de seus cursos. É importante ressaltarmos que, a partir dos anos de 1990, ocorreu no Brasil uma modificação nas disposições legais e políticas em relação aos cursos de graduação. Os currículos mínimos para o ensino superior são extintos, iniciando, a partir de

1997, um novo referencial para estruturar todos os cursos de graduação no país, mediante a criação de comissões para análise e elaboração das diretrizes curriculares dos cursos. Segundo Catani; Dourado; Oliveira (2001):

[...] o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA, 2001, p. 74).

Nesse sentido, a legislação apresentada no quadro abaixo teve como objetivo orientar a primeira referência de análise que é a direção política bem como o atendimento à legislação educacional vigente, no que tange ao caminho adotado pelos cursos, por meio de seus projetos.

<b>Base Legal</b>	<b>Capítulos, Artigos, Incisos e Parágrafos</b>
Constituição Federal - 1988	Artigo 206 (princípios fundamentais à educação); Artigo 207 (autonomia universitária); Artigo 209 (iniciativa privada na educação);
LDB 9.394/1996	Artigo 3º (garantias da oferta, responsabilidade e compromisso com qualidade); Artigo 12º (executar e responsabilizar pela proposta pedagógica); Artigo 13º (compromisso coletivo da instituição na elaboração da proposta pedagógica); Artigo 45 (especificidades das instituições); Artigo 53º (define a autonomia universitária, inclusive na elaboração de seus projetos, porém com mais ênfase na instituições públicas)
Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 de 10 de Janeiro de 2001	“O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, PNE, p. 42)  “Art. 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem” (BRASIL, PNE, p. 44).
Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	Artigo 3º definirá que a avaliação superior terá como pressuposto a observância sobre a sua atuação e sobre os projetos e planos que a constituem enquanto instituição de educação superior.  O contexto da lei em geral rege sobre a avaliação da qualidade e condições da educação superior em todo o país a partir de 2004.
Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura - Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.	Artigo 6º e Artigo 8º tratam da autonomia das instituições para constituírem seus cursos, a partir da realidade nacional, com autonomia, porém dentro dos critérios legais definidos pelas diretrizes curriculares de curso, admitido a organização: das disciplinas, das práticas, das atividades complementares, dos estágios integrados a núcleos de conhecimentos.

Fonte: Ministério da Educação e Cultura

### **3.3 - Análise dos projetos dos cursos de Pedagogia das instituições universitárias em estudo**

Para procedermos ao exame dos projetos de Cursos de Pedagogia das Universidades selecionadas, temos como referências de análise aquelas já apontadas na metodologia. A primeira referência é a direção política e o atendimento à legislação.

Por direção política entendemos o posicionamento político das instituições quanto à compreensão da formação e da profissão docente, levando-se em conta o contexto educacional e suas interfaces com as políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Nesse período histórico ocorreu o rompimento com um longo processo de ditadura militar e uma intensificação no processo de redemocratização do país, ocasionando mudanças e alterando o cenário das políticas educacionais e sociais no Brasil.

Esse contexto de alterações se tornou mais impactante a partir dos anos de 1990, por meio de redefinições que alteraram os rumos e propostas da educação nacional, propostas essas que se sustentaram nas políticas neoliberais impositivas por meio de compromissos firmados pelo Estado com as agendas internacionais. A condução dessa articulação impusera aos países em condições de pobreza ou em franco desenvolvimento um projeto de educação universalizada e comprometida com os projetos sociais para a promoção de uma “educação de qualidade”.

Esse cenário, já abordado no capítulo primeiro deste trabalho, foi traduzido pelas políticas educacionais em uma agenda de compromissos com base na sustentação legal para todos os níveis e modalidades de ensino. No campo da educação superior, a direção política se articula com essas novas demandas legais que se transformam em pilares da articulação, elaboração e reelaboração de projetos de cursos das instituições superiores. E é por isso que esse aspecto passa a ser alvo de nossas preocupações. No atendimento à legislação pertinente será focado o conteúdo referente à educação básica, educação superior e formação de profissionais da educação a partir da LDB 9394/96, das Resoluções e Pareceres do CNE de 2001 a 2006, bem como das exigências legais para os cursos no que tange às suas cargas horárias, à adequação dos projetos e aos critérios para elaboração das propostas.

Como segunda referência de análise, a partir das articulações das instituições com as suas direções políticas e com as demandas legais, analisaremos a profissionalidade docente pretendida nos projetos formativos a partir das questões relativas à compreensão da profissão docente, aos valores, a aproximação com o campo profissional e em que sentido o aluno a ser formado identifica-se com o ser professor e se constitui um professor.

Por fim, consideraremos, como terceira referência de análise, os saberes docentes tratados nos projetos, por exemplo, se eles encontram-se interligados às discussões sobre as competências e as habilidades caracterizando, assim, o compromisso de cada instituição com relação à profissão docente.

### **3.3.1- O projeto do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás e o conhecimento para formação humana**

Para entendermos o projeto de formação de professores da Universidade Católica de Goiás, tendo como base a primeira referência de análise, que se refere ao atendimento à legislação e à direção política do projeto, é necessário retomarmos alguns aspectos do contexto histórico relativo à constituição desse projeto e a de sua representação frente às políticas de formação de professores no Estado de Goiás, pois estamos certas de que esse reencaminhamento ampliará mais os dados sobre essa instituição de ensino.

Ressaltamos que o projeto analisado neste trabalho é o que se encontra atualmente em vigor no curso e que foi reformulado em 2007. Em seu conteúdo, está exposto que essa reformulação foi fruto de debates, encontros e revisões, ocorridos a partir do ano de 2002, levando-se em consideração as alterações históricas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo, bem como a legislação educacional em vigor e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O que está relatado no conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007) que ora analisamos refere-se a importante participação da Universidade Católica de Goiás na conquista política da educação superior em Goiás e no campo da formação de professores desde a sua implantação. Além disso, o projeto pedagógico da Universidade Católica de Goiás (2007) apresenta a contextualização do Curso de Pedagogia face às diferentes etapas históricas, desde a sua implantação no ano de 1952 até os dias atuais.

Vale ressaltarmos que no contexto histórico do Curso de Pedagogia em Goiás, a UCG, assim como a Universidade Federal de Goiás (UFG), demonstrava interesse no rompimento com a formação do pedagogo como especialista. Nesse sentido, ela teve como “[...] marco inicial das reformulações curriculares [...] a semana de Educação realizada, em 1979, pelo Departamento de Educação” (BRZEZINSKI, 1996, p. 104).

No início dos anos de 1980, aconteceu em São Paulo, a I Conferência Brasileira de Educação e marcou mais intensamente os debates em torno das reformulações dos cursos de

Pedagogia no Brasil, incitando os educadores a refletirem e debaterem de forma crítica sobre os cursos que naquele momento eram voltados para *pura transmissão de conhecimentos*.

A partir desse movimento estabeleceu-se o Comitê Pró-Formação do Educador<sup>35</sup> por existir no Estado de Goiás uma base sólida de discussão já apresentada pelas Universidades Católica e Federal de Goiás. Conforme aponta Brzezinski (1996), a Coordenação do Comitê permaneceu no Estado de Goiás até a realização do II Congresso Brasileiro de Educação (CBE). Esse comitê possibilitou a ampliação e constituição de comitês regionais para o debate em torno das reformulações tão almejadas pelos educadores, e que, para nós, são amplas na sua contextualização histórica e um pilar no movimento que se fortaleceu após os processos de redemocratização do país.

Nesse percurso, o marco de significativa mudança no curso de Pedagogia da UCG ocorrerá em 1984, com a primeira reforma curricular do curso, resultante de “[...] uma revisão crítica da abordagem psicologista-tecnicista que, de modo hegemônico, vinha orientando as práticas educativas e os cursos de formação de professores” (UCG, 2007, p. 13).

Isso significa que as discussões que ocorreram nesse período apontaram para a dimensão do exercício da autonomia universitária proposta pela instituição, para que assim pudessem repensar o viés de formação de professores, buscando alterar a perspectiva tecnicista para uma visão mais abrangente de educação.

Para tanto, o projeto apresenta *nuances* dos diferentes períodos de reforma curricular em uma perspectiva crítica, apontando para um projeto de formação de professores que “[...] recupera - “a docência” como eixo norteador e a identidade do pedagogo” (UCG, 2007, p. 4). O curso passou por diversas reformulações em diferentes intervalos de tempo, entre os anos de 1984 até 2007, porém, todas elas procuram atender aos preceitos legais. Nesse campo, estabelece-se em primeiro lugar o papel que a Universidade assume frente a sua natureza *humanista, comunitária, cristã e filantrópica* por estar ligada desde o seu nascimento à Arquidiocese de Goiânia (1957) e, para isso, a instituição assume como missão:

[...] cultivar, desenvolver, produzir e preservar a formação integral e ética do ser humano, bem como ser referência regional e nacional na formação de profissionais comprometidos com a vida, com o progresso da sociedade e com o desenvolvimento regional, capazes de responder adequadamente aos complexos desafios da sociedade atual (UCG, 2007, p. 9).

Em consonância com a missão da Universidade, o Departamento de Educação da UCG constitui a direção política para formação de professores e constrói um projeto

---

<sup>35</sup> Sobre esse processo, tratamos de forma detalhada no capítulo primeiro.

pedagógico de curso que acompanha as alterações do contexto da educação brasileira, buscando atuar no cenário regional e nacional com ações coletivas, colegiadas e participativas junto ao Movimento de Educadores, desde os anos de 1980, efetivando uma formação com foco na docência, por consequência, investindo a partir daí na atuação dos profissionais para ingressarem, primeiramente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, posteriormente, no magistério para Educação Infantil.

Nos anos de 1990, de acordo com a contextualização do projeto, a UCG, por meio da participação efetiva e política junto aos educadores do país, luta pela consolidação da democracia e por alterações nos projetos formativos previstos pelas políticas educacionais.

Esses pressupostos iniciais são de relevância a fim de compreendermos a primeira referência de análise que é a direção política dada pela instituição bem como ao atendimento à legislação educacional.

Conforme expusemos anteriormente, a UCG, pioneira em Goiás, esteve presente no campo da história da educação deste Estado e em nível nacional, participando de debates acerca da formação de professores do Curso de Pedagogia ou das demais Licenciaturas. Essa participação ativa contribuiu de forma significativa para que, de forma democrática e com o envolvimento do corpo docente, discente e administrativo, ocorressem as mudanças requeridas no projeto que estava em vigor desde 2004. O projeto encontrava-se sob as designações legais dos Pareceres e Resoluções do CNE bem como das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (2001).

Para sustentar a proposta de reformulação do curso, a Universidade Católica de Goiás respaldada pelos princípios de estrutura universitária, por meio do Departamento de Educação (EDU), concebeu através de princípios de *colegialidade, participação, exercício de poder, autonomia e qualidade* a redefinição da proposta do curso no ano de 2007 (UCG, 2007).

Os mecanismos democráticos e colegiados quanto ao processo de decisão assumido pela UCG e pelo Departamento de Educação fizeram com que essa Instituição exercesse seu papel atuante e se comprometesse “[...] com o projeto social de desenvolvimento da cidade de Goiânia, do Estado de Goiás e da Região Centro-Oeste, do Brasil e com a construção de um mundo melhor” (UCG, 2007, p. 9).

A Universidade Católica de Goiás se destaca, enquanto instituição universitária, na medida em que dialoga e contextualiza seu percurso a partir de sua missão ligada à educação *ética e integral do ser humano*, sendo estes aspectos delineadores de sua opção política como instituição universitária. Em Fávero (2003) encontramos, em outras palavras, essa ideia ao afirmar que a universidade desenvolve a sua tarefa

[...]através da formação de profissionais capazes de exercerem papéis especializados em diferentes áreas do conhecimento. Tal formação deveria efetivar-se na preparação de sujeitos pensantes capazes de buscar continuamente novos caminhos. Assim sendo, a universidade, além de ser ou dever ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, seria também a instituição em que pessoas, cidadãos e profissionais receberiam a formação desejada (FÁVERO, 2003, p. 182).

Nesse sentido, a Universidade assume esse compromisso amplo a ela designado com a formação de profissionais. Para isso, opta por uma direção política enquanto instituição promotora de uma discussão crítica, nos últimos anos, em torno da formação de professores, a partir da promulgação LDB 9394/96 e das Resoluções e Pareceres do CNE. E, para isso, propõe-se a constituir o projeto do curso a partir de “[...] análises da política educacional definida pelo Governo Federal que determinam mudanças curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando reformas educacionais exigidas pelo reordenamento da economia mundial” (UCG, 2007, p. 10).

Este processo vem demonstrar a direção política e crítica da Universidade em relação à formação de professores desde os anos de 1970, conforme já expusemos, e isso faz com que a UCG rompa com uma perspectiva de formação cuja abordagem era *psicologista-humanista* que se limitava a uma formação “[...] fundamentalmente tecnológica, produtiva e adaptável às exigências do mercado” (UCG, 2007, p. 15). A partir desse questionamento passa a assumir uma formação que se respalda em uma *abordagem histórico-social*, o que significa dizermos que ao assumir essa direção política como perspectiva em relação à formação de professores, a UCG rompe com “[...] as formas alienantes de propostas de solução para os problemas educacionais” (UCG, 2007, p. 16). A perspectiva histórico-social para a Universidade consiste, de acordo com o que expõe teoricamente o projeto, na ruptura com a perspectiva de uma formação “pragmática” e de preparação de sujeitos para o mercado de trabalho como numa linha de produção, ao contrário, ela evidencia uma formação que possa contribuir para que o futuro professor desenvolva “[...] a capacidade para compreender os problemas sociais” (UCG, 2007, p. 16).

Essa perspectiva adotada atende aos princípios que antes pontuamos acerca da missão da UCG como uma Universidade que prima pelo compromisso social, cristão e ético para com a formação de profissionais. E para isso, pauta-se em princípios orientados por uma ação educativa que permita aos sujeitos inseridos no processo formativo

[...] conhecer o espaço regional e nele intervir [...] inserir-se no jogo político-social da hegemonia e modificar as relações de forças que tornam diferenciadas a distribuição dos bens econômicos e sociais e que estabelece a



hierarquia estruturante dos espaços geográficos e dos sujeitos que neles habitam. Assim, em consonância com os princípios institucionais da UCG, reconhece que atuar no espaço regional é contribuir para a inserção desse espaço na rede geopolítica nacional e internacional, buscando condições de vida mais dignas e qualificadas para a sua população (UCG, 2007, p. 10).

Nesse sentido, existe por parte da Instituição uma atenção dada a alguns elementos importantes, elementos esses que foram observados quando da elaboração do seu atual projeto:

- a) aos princípios constitucionais e legais;
- b) à diversidade social, étnico-social e regional do país;
- c) à transversalidade da inclusão e da ética;
- d) à organização federativa do Estado brasileiro;
- e) à pluralidade das concepções pedagógicas;
- f) ao conjunto de competências de ensino das escolas e professores;
- g) ao princípio de gestão democrática e da autonomia;
- h) ao PNE;
- i) aos três núcleos: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores (UCG, 2007, p. 15)

Observamos que os itens (b), (d) e (g) reafirmam aquilo que já expusemos anteriormente, que a Instituição respalda-se na defesa do papel da Universidade na formação de profissionais, ao sustentar-se em uma missão que atende a um projeto de formação de professores numa perspectiva social, cultural, ética, crítica e histórica, em consonância com as necessidades de um projeto de características regional e nacional.

Atentamos, também, que os itens (a), (d) e (h) consideram as prescrições legais e, ainda, as “imposições” do Estado que irão interferir nos rumos políticos e na elaboração do seu projeto de curso. Contudo, reforçamos a ideia de que a UCG pertence a um conjunto de Universidades brasileiras que, a partir do final dos anos de 1970, participa de movimentos em defesa da reformulação dos Cursos de Pedagogia no Brasil e de outras demandas tratadas em torno da formação de professores.

No projeto atual é pontuado que essa participação política se torna mais evidente a partir dos anos de 1990, intensificada pela promulgação da Constituição de 1988 e pela aprovação da LDB 9394/1996. Nesse sentido, ele registra que a sua efetiva participação nos debates sustenta-se “[...] nos desafios e resultados trazidos pelas experiências que vêm realizando ciência, no campo da educação e no da formação de professores, constituindo sua prática constante, em reuniões colegiadas, a análise da legislação que regulamenta essa formação” (UCG, 2007, p. 11). Apesar disso, os itens acima elencados demonstram que a

Universidade não descaracteriza os preceitos legais, mas estabelece um entendimento destes a fim de dar significado ao seu projeto formativo.

Esse atendimento legal se estende, também, à determinação da carga horária mínima para os cursos de Pedagogia no país. Assim, no Projeto a carga horária é apresentada da seguinte forma:

O curso de Pedagogia da UCG concretiza-se numa matriz curricular com 3.200 horas, distribuídas em 8 períodos, que compõem a graduação.

As horas destinadas à integralização curricular do curso de graduação estão distribuídas conforme exigências das Resoluções 1 e 2 de 2002, do CNE, Deliberação 052/87CEPE e Resolução CNE/CP nº 01 de 15/05/2006, a saber:

- 2880h de disciplinas do Núcleo Comum e de Formação Específica e que incluem 405h de Práticas Educativas e 360h de Estágio Supervisionado;
- 200h de atividade científico culturais e grupos de estudos;
- 120h de estudos integradores (UCG, 2007, p. 32).

Convém ainda que registremos que embora a Instituição se assente na crítica ao que está posto no campo político e social, a base legal é necessária à fundamentação dos projetos em cada instituição e, para isso, ela o assume com responsabilidade e

[...] como produto de um processo contínuo de atualização e atendimento às exigências da contemporaneidade e da política educacional vigente consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, Pareceres e Resoluções emanadas do Conselho Nacional de Educação - CNE e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (UCG, 2007, p. 22).

Retomemos agora o que tratamos no início deste capítulo, isto é, aquilo que evidencia que para se construir ou reformular projetos pedagógicos de cursos a base legal não pode ser negada. Para isso, a UCG em seu posicionamento crítico, promovido por meio de debates e participação em movimentos nacionais e regionais para entendimento desse processo, compreende que “[...] a instituição educativa se submete, em determinadas circunstâncias, a mudanças mais radicais que, às vezes, alteram seus próprios objetivos” (UCG, 2007, p. 17). Nesse sentido, em contraposição a essa ordem colocada, ela prima por uma reformulação em seu projeto e não apenas a uma adequação ao que está posto a partir “[...] de uma reflexão crítica que, de uma perspectiva histórica, permitiu explicitar as lacunas, os exageros e os vícios das políticas educacionais, consubstanciadas na legislação vigente sobre formação de professores” (UCG, 2007, p. 17).

Como uma instituição que se coloca de forma crítica frente às determinações legais e políticas impostas pelos órgãos oficiais, a matriz curricular e pedagógica da proposta atual

contempla a atual legislação e delinea, ao longo do projeto, os pontos que são relevantes dessas leis para estruturar a sua proposta, entretanto, reconhecendo que existem pontos de acordo na proposição legal e pontos em que são necessárias críticas, e para isso se vale do “[...] espaço de autonomia que tem a Universidade para definir os seus cursos” (UCG, 2007, p. 12).

Nesse sentido, a instituição, mesmo confrontando certos conteúdos da legislação e de forma crítica, apropria-se dos seus fundamentos principais para a composição da sua proposta pedagógica atual do curso, e, conforme apontamos acima, sem deixar de lado o exercício da autonomia universitária para pensar e constituir essa proposta, pontuando como opção estabelecer um projeto que atenda aos preceitos legais, mas sem deixar de perder de vista o que a Universidade, por meio do Departamento de Educação (EDU), vem discutindo sobre a formação de professores, considerando, assim, as

[...] experiências de ensino, pesquisa e extensão que os professores do EDU vêm acumulando, em especial aquelas ligadas à formação de professores para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. São mais de 50 anos de tradição acadêmica, continuamente revisada e atualizada, o que nos permitiu construir o escopo teórico-prático desta proposta de reformulação curricular (UCG, 2007, p. 17).

Em síntese, com relação a primeira referência de análise, destacamos três aspectos importantes no projeto (2007). O primeiro refere-se ao atendimento aos preceitos legais tanto por parte da estrutura da Universidade (regulamentos, projetos e resoluções) quanto àqueles sustentados pelo Estado por meio da Constituição Federal de 1988, Regulamentos, Resoluções e Pareceres do CNE e da LDB 9394/1996. Além disso, ficou claro que os a Instituição procurou manter a docência “[...] como base da formação do pedagogo, clareza esta fundamentada na trajetória histórica dos últimos 18 anos do Departamento e no espaço de autonomia que tem a Universidade para definir seus cursos” (UCG, 2007, p. 12).

O segundo diz respeito à direção política. Nesse sentido, ela encaminha a formação de professores em seu Curso de Pedagogia com enfocando a docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a qual deve ser consubstanciada de “[...] uma sólida formação teórica, mediada pela reflexão crítica e sistematicamente realizada, por meio da ação investigativa que tem a prática como referência” (UCG, 2007, p. 18).

O terceiro coloca a Universidade a serviço da comunidade, posicionando-se de uma forma crítica frente às questões da política educacional e defendendo a educação como prática social e humana. Conforme pontuamos anteriormente, através de Catani; Dourado; Oliveira

(2001), a partir da LDB 9394/1996 e das conseqüentes Resoluções e Pareceres do CNE ocorreram reformulações nos currículos e projetos de cursos de graduação em todo o país, e no que tange as Diretrizes Curriculares, essas reformulações podem indicar “[...] por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas como mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação” (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA, 2001, p. 75). O que percebemos no projeto, nesse sentido, quanto ao atendimento legal, é que não existe uma negação da base legal, porém, já que a Instituição a assume com responsabilidade política procurando indicar as contradições presentes no próprio projeto de educação nacional imposto às instituições formadoras, principalmente, a partir dos anos de 1990.

Considerando essas questões pontuadas no projeto formativo, ressaltamos que os rumos tomados por uma instituição formadora, frente à tarefa de formação de profissionais, contemplam também um posicionamento acerca do que se entende pela profissão, em virtude dos conflitos colocados historicamente a ela. A profissão docente, conforme expusemos no capítulo primeiro, vem se afirmando historicamente num espaço de embates e, dada a sua complexidade, muitos a “[...] conhecem do exterior, mas cuja interioridade só muito dificilmente se vem abrindo a olhares a ela alheios” (ESTRELA, 1997, p. 9). Quando nos referimos a essa “interioridade” é para estabelecermos uma compreensão em torno da profissionalidade docente e trazê-la para o processo de formação, uma vez que cabe aos cursos de formação trazer em suas propostas condições para que o futuro professor compreenda as especificidades que compõem não só a profissão, mas também ao sujeito que deseja ser professor. Para isso, no nosso entendimento, reafirmamos pelas palavras de Guimarães (2004), que é necessário pensar no conteúdo e nas práticas da formação de professores, pois, tais pressupostos podem ser considerados, dentre outros, “[...] uma das pedras de toque para melhoria da profissionalidade” (GUIMARÃES, 2004, p. 30).

A partir desta contextualização, desenvolveremos a segunda referência de análise que diz respeito às condições relativas aos aspectos ou traços da profissionalidade que se requer de um professor, portanto, nesse projeto formativo. O primeiro espaço para definição do que é ser professor para a UCG está exposto, conforme já colocamos, a partir da tomada de decisão em ser uma instituição que opta pela docência como “área de concentração”. Isso porque a Instituição opta por uma abordagem sócio-histórica e engajada na luta a favor da formação de professores consolidada pela “[...] utopia de formação de um profissional capaz de assumir a sua condição de professor e toda a problemática dela decorrente” (UCG, 2007, p. 6).

Aliada a essa perspectiva trazemos as características dos pedagogos, aqueles formados para serem docentes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o Projeto, são aqueles que possuem “[...] capacidades para atuarem como docentes em diferentes faixas etárias, bem como para o ensino formal e informal, escolar e não escolar” (UCG, 2007, p. 21). Isso significa dizermos que não serão aqueles que acumulam conhecimentos, mas os que desenvolvem “hábitos investigatórios”. Para tanto, tais profissionais, ou profissional, precisam desenvolver o seguinte “perfil” ao concluir a formação:

[...] primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios. Quer-se, pois, que ao concluir o curso de graduação ou de pós-graduação o professor graduado pelo EDU/UCG evidencie não apenas pensamento analítico e abstrato; flexibilidade de raciocínio para entender, administrar e projetar situações novas, mas, também e sobretudo, domínio da linguagem; visão de globalidade; atitude pluralista; visão prospectiva, capacidade de iniciativa, habilidade para o exercício de liderança; compreensão crítica e análise de idéias, bem como dos valores do passado e do presente. Em outras palavras, hábitos de convivência com o mundo em seu dinamismo (UCG, 2007, p. 20).

Atentamos para o fato de que esse “perfil”<sup>36</sup> de professor que se encontra no projeto atual, é o mesmo desde o Projeto de 1994.

[...] primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios. Quer-se, pois, que ao concluir o curso de graduação ou de pós-graduação o professor graduado pelo EDU/UCG evidencie não apenas pensamento analítico e abstrato; flexibilidade de raciocínio para entender, administrar e projetar situações novas, mas, também e sobretudo, domínio da linguagem; visão de globalidade; atitude pluralista; visão prospectiva, capacidade de iniciativa, habilidade para o exercício de liderança; compreensão crítica e análise de idéias, bem como dos valores do passado e do presente. Em outras palavras, hábitos de convivência com o mundo em seu dinamismo (UCG, 1994, p. 16).

Tal “perfil” traduz para nós que o *ser professor* se apresenta como os primeiros traços de profissionalidade docente requerida pela instituição e permanece, como já foi evidenciado antes, *pela tradição acadêmica* que a própria instituição estabelece como uma das formas de consolidação de sua experiência e pesquisas na área de educação enquanto Universidade.

---

<sup>36</sup> O termo perfil etimologicamente origina-se do *francês profil* e do *italiano profilo* que significa dizer aspecto, lado. Percebemos na literatura atual sobre formação de professores, o uso permanente deste termo nas diferentes publicações científicas e na legislação educacional vigente. No projeto de curso da UCG, são evidenciadas, quando se refere quem é o professor a ser formado, as intenções do “ser professor” e a identificação com esse. Não traduzimos essa palavra como profissionalidade, mas apreendemos o que está caracterizado nos projetos para um entendimento mais direto.

Nesse sentido, podemos refletir de forma ainda embrionária que a instituição requer o que Sacristán (1995) aponta como *profissionalidade ideal*, ou seja, consubstanciada “[...] por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação” (SACRISTÁN, 1995, p. 67). Entendemos que durante o processo que conduziu ao conjunto de reformulações, no curso de Pedagogia da UCG várias questões e embates no componente da formação foram discutidos, mas o que percebemos é uma designação da formação ligada às questões sociais e de desenvolvimento da pessoa humana e, para isso, exigindo um professor que possa “[...] optar com maturidade intelectual, compromisso ético político e responsabilidade pedagógica, pelas soluções politicamente adequadas para os problemas que permeiam as práticas educativas escolares e não escolares” (UCG, 2007, p. 18).

A instituição demonstra pelos argumentos até aqui colocados a preocupação de fazer uma aproximação ao campo de atuação do futuro professor defendendo uma profissionalidade que requer assunção enquanto compromisso social, humano e político e que percebe a formação por meio de “[...] uma ação educativa conseqüente que decorra de uma sólida formação teórica, mediada pela reflexão crítica e sistematicamente realizada, por meio da ação investigativa que tem a prática como referência” (UCG, 2007, p. 18).

Compreendemos a partir desses pressupostos uma ampla percepção dos elementos que contribuem para formação do professor e que são sistematizados no projeto, por meio de uma proposta curricular que concebe a relação teoria e prática. A proposta apresentada busca compreender que para ser professor na perspectiva crítica deve-se desenvolver os conhecimentos durante o processo de formação numa relação investigativa com o ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, para constituir-se esse professor, requer-se um currículo que deve relacionar-se com uma base interdisciplinar consistida “[...] por atividades de pesquisa que possam propiciar o repensar crítico e conseqüentemente das ações teórico-práticas realizadas em todos os períodos do curso” (UCG, 2007, p. 21).

Para isso, o currículo procurará articular-se fundamentalmente com uma *profissionalidade ampliada*, uma vez que ele irá requerer do professor a ser formado uma maior percepção no “[...] âmbito dos temas, problemas, espaço e contextos em que o professor deve pensar e intervir” (SACRISTÁN, 1995, p. 75). Isso significa dizer que a Instituição propõe orientar o futuro docente na condução de sua prática de forma emancipatória e com vistas ao desenvolvimento profissional. Requerer, conforme o projeto aponta, conhecimentos e valores próprios da profissão do professor é promover uma

[...] interface das áreas temáticas das disciplinas, articulando-as, relacionando os conteúdos cognitivos do curso de pedagogia com a ação cotidiana na escola, refletindo a prática educativa no sentido de possibilitar a qualificação do professor de forma consistente e situada (UCG, 2007, p. 22).

Entendemos que essa estrutura conceitual, teórica e política do projeto procura integrar os argumentos a favor da formação de um professor, no Curso de Pedagogia, que desenvolva a articulação acima proposta durante o seu processo formativo, no conjunto das disciplinas, no estágio e na prática educativa.

Compreendemos que essas afirmações no conteúdo do projeto leva-nos a perceber que a todo momento a UCG se compromete a desenvolver uma prática social, histórica e cultural na formação do professor que pesa na sua profissionalidade, por conseguinte, colocando-o como sujeito histórico durante e após a sua formação.

Em decorrência disso, o projeto aponta *objetivos* para que o futuro professor encare a profissão e a constitua a partir da docência. Na concepção da Instituição, ela deve estar compreendida pela articulação de aspectos que a compõem que são: o *ensino*, a *aprendizagem* e o *conhecimento*. A docência deve estar articulada a “[...] todos os valores éticos, estéticos, culturais e científicos que lhe são inerentes, deve ser considerada como objeto de estudo, como ação educativa e como prática histórico-social” (UCG, 2007, p. 19).

No nosso entendimento, esses são os traços que caracterizam o desenvolvimento da profissionalidade docente do futuro professor. Os objetivos, no projeto, indicam que o futuro professor deverá, em seu campo profissional “[...] compreender a inclusão em seu sentido mais amplo, mantendo uma atitude de respeito à diversidade; compreender os aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos como constitutivos do planejamento e do exercício da ação educativa formal e não formal” (UCG, 2007, p. 20). Esses fins aproximam ainda mais o discurso da UCG para que o professor possua conhecimento da sua área de atuação e tenha a docência como foco. Porém, sem desconsiderar as condições de atuação em espaços não formais na sociedade, ela prioriza o trabalho a ser desenvolvido na escola como principal espaço de atuação. Em suma, o professor a ser formado precisa

[...] perceber a escola em suas dimensões política, pedagógica e administrativa, como instituição responsável pela transmissão cultural do conhecimento entendido como patrimônio científico, acumulado ao longo das gerações, e pela revisão crítica que promove o avanço ético, estético, moral e científico desse patrimônio (UCG, 2001, p. 20).

Mediante tais objetivos, formar o professor, para a UCG, requer dos envolvidos nesse processo um compromisso com a profissão e com a identificação da tarefa docente em todos

os lugares por ela pensados enquanto espaços educativos. Teoricamente, as questões que ora analisamos, é apresentada no texto do Projeto, de forma coerente com o projeto formativo e com os anseios da Instituição.

Para sintetizar as ideias apresentadas acerca da segunda referência de análise, é necessário destacarmos que, cientes dos problemas que perpassam a história da profissão docente e de suas lutas no campo histórico, político, ético e cultural, inferimos que a UCG delinea uma profissionalidade que se respalda em todos os espaços educativos objetivando a sua compreensão. Isso significa dizermos que a formação cristã, humana e crítica - na perspectiva da prática histórico-social e do campo de atuação do professor - a docência como principal atividade da profissão e uma formação teórica que sustente as condições de entendimento da ação educativa, são os aspectos que mais se destacam no projeto em torno da profissionalidade docente.

A partir dessa compreensão, cabe-nos buscar então os pressupostos que interligam as questões legais, a direção política, a profissionalidade aos saberes docentes. Para tal incursão aos saberes docentes, como nossa terceira referência de análise, retomaremos alguns pontos relevantes abordados no capítulo segundo, pontuando a relação entre os saberes docentes e o projeto formativo.

É preciso termos presente que a luta pela ressignificação da profissão docente no contexto histórico, político e social na atualidade tem procurado situá-la como “[...] uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas” (GUIMARÃES, 2004, p. 47).

Nesse sentido, deduzimos que um dos componentes da profissão docente são os saberes que a compõe. Para tanto, iremos tratá-los aqui no processo formativo inicial relacionando-os às exigências que as instituições atribuem a eles como fundamentais à aproximação, ao delineamento e ao preparo do sujeito à futura profissão.

Conforme abordamos anteriormente, existem diferentes tipos e categorias em torno dos saberes docentes. Para delimitarmos ao que propomos aqui, vamos estabelecer as análises agrupando-os em saberes teórico-práticos e disciplinares, uma vez que dado o caráter metodológico da pesquisa nos limitamos à análise teórica dos projetos e demais documentos que complementam o entendimento desses conceitos.

Em nosso entendimento, os saberes disciplinares referem-se à maneira como são estabelecidas, no projeto formativo, as condições para o entendimento da profissão, por meio da base teórica definida na proposta curricular como componentes formativos (disciplinas e eixos articuladores). Os saberes teórico-práticos englobam os saberes do conhecimento



pedagógico-didático e experienciais. Eles buscam relacionar teoria e prática no campo de atuação (estágios e atividades relacionadas) e oferecer norteamentos ao futuro professor, para que ele tenha uma aproximação com o seu campo profissional (extensão, pesquisa, interações com as associações profissionais, atividades de integração à comunidade).

Esses saberes não se caracterizam por técnicas apriorísticas que orientarão a ação docente após o processo formativo, ao contrário, o professor precisa ser visto em seu campo de formação e atuação “[...] como alguém que constrói um saber” (AZZI, 2007, p. 44).

É preciso termos em vista que os saberes encaminham o professor àquilo que é específico do trabalho docente, possibilitando-lhe ser reconhecido em suas ações como sujeito do conhecimento, com condições de reelaborar e produzir novos conhecimentos e de repensar as relações que estes estabelecem, de forma teórica e prática, com a sua formação e, conseqüentemente, com sua atuação profissional.

Por isso, os saberes docentes não poderão ser comparados ao conceito de *competência técnica* limitada a “prescrições” para ser um professor. Quando em nossos estudos relacionamos os saberes docentes com as competências foi no sentido de compreendermos que este conceito é mais atribuído ao contexto da formação (competências).

Nesta perspectiva, enfatizamos que eles respaldam a competência dos professores, mas não no sentido de “municia-los” de um arcabouço de técnicas que os tornarão profissionais. Na concepção de Pimenta (2005),

[...] ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir da qual o professor constrói conhecimento (PIMENTA, 2005, p. 41)

Dessa forma, a complexidade que envolve os saberes que articulam a profissão docente se esbarra com o discurso das competências como técnicas e compromisso individual do *aprender a aprender e fazer*. Para efeito de nossas análises, os saberes que compõem e orientam a formação constituem-se em um ato de conhecimento, crítica e reflexão e não apenas em aquisição de habilidades e técnicas de ensino

Considerando essa linha interpretativa, na terceira referência de análise tanto do Projeto da UCG quanto nos demais Projetos, buscaremos aproximar os conceitos e compreender, no conteúdo de cada um, a partir dos pressupostos acima pontuados, acerca dos saberes docentes.

No Projeto do curso da UCG, consideraremos como pressupostos para entendimento da discussão aquilo os elementos que compõem a profissionalidade docente almejada na instituição, ou seja, aqueles que concebem a docência como princípio de formação, a qual deve pautar-se na perspectiva histórica, social e cristã.

Para isso, no conteúdo do projeto que para se sustentar tal proposta é necessário uma organização curricular que se pautem em disciplinas que apresentem “recortes epistemológicos” que se originem “[...] do contexto histórico-social e dos aportes teóricos que no momento das definições ocupam centralidade no debate acadêmico promovido pelo campo científico ao qual pertence o curso” (UCG, 2007, p. 17).

Esse é um dos primeiros aspectos que se aproximam à discussão dos saberes disciplinares, que é o compromisso de articular conhecimentos por meio das disciplinas oferecidas no curso para que, assim possam orientar aos alunos do curso à compreensão de “[...] grandes questões da educação e do ensino e com as diferentes possibilidades e perspectivas de análise que essas questões ensejam” (UCG, 2007, p. 18).

Destacamos que dentro dessa dinâmica existem vários pontos do texto do projeto que apresentam uma preocupação com os problemas que perpassam as relações entre teoria e prática, um deles é o que se refere ao conceito de *ação educativa*, a qual é considerada como um dos modos de operacionalização do currículo formativo, a fim de se cumprir a proposta do projeto. Para tanto, a ação educativa deve estar relacionada a uma base teórica sólida, crítica e reflexiva da prática docente, pois esta “[...] é demasiadamente complexa para se limitar ao ensino de modelos ou prescrições para práticas do tipo ‘saber fazer’ para a formação do pedagogo” (UCG, 2007, p. 18).

Isso sustenta a perspectiva teórica de que a mobilização de saberes ou competências não se inscreve a um conjunto de técnicas prescritivas determinantes à condução da prática docente. Pelo contrário, o Projeto expõe que “[...] a problematização da ação educativa, a busca de conformações esclarecedoras dessa ação e a sua revisão crítica devem constituir, ao mesmo tempo, o percurso da formação do Pedagogo e da sua atuação profissional” (UCG, 2007, p. 19).

Quanto à estrutura curricular, o foco formativo direciona a docência para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na perspectiva da matriz do curso, esse pressuposto é tratado por meio da preocupação da articulação das disciplinas que são caracterizadas como *Formação Específica* (História da educação I e II; Infância, Adolescência, Sociedade e Cultura; Arte-educação; Sociologia da Educação I e II Didática Fundamental; Estágios e Metodologias entre outras), com vistas à “[...] formação específica

do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental” (UCG, 2007, p. 33).

Outras disciplinas constantes da matriz abrem espaço para a formação teórica e, ainda, outras para o espaço de trabalho do pedagogo, para a gestão e às atividades não escolares. Além disso, a matriz tem um forte viés na interdisciplinaridade e, para isso, as disciplinas chamadas de Pedagógicas (Teorias da Educação I, Psicologia da Educação I, Políticas Educacionais, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Educação Comunicação e Mídias) são trabalhadas dentro de um projeto comum entre as Licenciaturas de todos os cursos da Universidade, “[...] objetivando a formação específica e a integração dos alunos dos cursos de Formação de Professores” (UCG, 2007, p. 34).

No nosso entendimento, o que se propõe na Instituição é a inserção do futuro pedagogo ao seu campo educação, por meio de um currículo que possibilite os estudos das disciplinas que fundamentam as teorias da Educação e da Pedagogia articuladas a um projeto curricular cuja temática é definida como: *Educação como Prática Social e Pedagógica*. Essa definição traduz a especificidade do currículo que busca articular a formação a um referencial que coadune com a profissionalidade pretendida e, por nós, já abordada. Sendo assim o

[...] eixo integrador é referencial para a organização pedagógica e didática de cada período e tem por finalidade promover a necessária integração das disciplinas do curso, respeitadas sua diversidade epistemológica e as diretrizes gerais que orientam esta proposta curricular. Tal integração deverá se efetivar por meio das práticas educativas previstas em todos os componentes do currículo, assim como as atividades científico culturais. Para isso, o número de créditos das disciplinas passa a contar com a previsão de tempo para o projeto coletivo interdisciplinar dos professores de cada período (UCG, 2007, p. 22).

A proposta apresentada para formação do professor está articulada também aos saberes teórico-práticos que orientarão as ações junto ao campo de atuação por meio *do Estágio Supervisionado* e da *Prática Educativa*, ou seja, situam os objetivos para que “[...] no Estágio Supervisionado situado a partir da metade do Curso, às Práticas Educativas, às Atividades Científico-Culturais e as Atividades Integradoras, embasadas no eixo integrador [...] promova a interdisciplinaridade e a definição da identidade profissional do professor” (UCG, 2007, p. 22).

Inferimos que, a partir desses aspectos, a instituição define que os saberes docentes são constituídos com base na relação entre teoria e prática, conforme está descrito e previsto também nos componentes legais da LDB/96 e das DCN do Curso de Pedagogia. Esses dois componentes da formação (Estágio Supervisionado e Prática Educativa) previstos no projeto

da UCG indicam as condições que possibilitarão aos futuros docentes fazerem a articulação dos saberes que orientarão a sua atuação.

Assim, o Estágio Supervisionado é previsto como componente obrigatório na formação e tratado de forma relevante no projeto como

[...] momento privilegiado para consolidar a práxis na *dimensão, político-filosófica*, no que tange ao aspecto político, ético e social; na *dimensão epistemológica*, vinculada à percepção da prática à luz da reflexão teórica; na *dimensão pedagógica*, compreendida como organização e gestão do campo de trabalho de forma democrática, portanto, como prática coletiva; na *dimensão das relações sociais* entendida como capacidade de articulação entre os *sujeitos sociais implicados no projeto de educação* (UCG, 2007, p. 26) (grifados do original).

Como espaço privilegiado para o desenvolvimento da relação teoria e prática, no Estágio, a instituição delimita os componentes formativos para os níveis de ensino apresentados no Projeto, bem como as exigências a serem desenvolvidas pelo alunado nesse processo. O estágio previsto para ser desenvolvido do 5º ao 8º períodos contempla os dois níveis de ensino do campo formativo e estão relacionados aos objetivos do curso, já descritos aqui, sendo que

[...] o estágio é pensado em integração com as práticas educativas e com as atividades integradoras realizadas desde o início do curso sob a temática “Educação como Prática Social e Pedagógica” inserindo o futuro professor num processo de reflexão sobre o mundo do trabalho e sobre as possibilidades de atuação do pedagogo, partindo-se do estudo e reflexão coletiva sobre a gestão da instituição campo (UCG, 2007, p. 26)

Pretende-se no estágio, o desenvolvimento de saberes teórico-práticos que permitirão ao alunado desenvolver, competências fundamentais ao conhecimento do campo de atuação, tais como: compreender como se dá a gestão, organização e funcionamento do sistema de ensino público da Educação Infantil e Ensino Fundamental; conhecer os projetos pedagógicos das escolas e as propostas políticas para esses níveis; estudar, analisar e atuar como futuro docente nesses níveis, executar projetos de intervenção e vivência nos níveis de ensino (UCG, 2007).

Pelas afirmações contidas acima, observamos que a instituição aposta, ainda, nas *Práticas Educativas* formando os *Núcleos Integradores* como componentes na articulação dos saberes que orientarão a prática profissional, na medida em que estas se propõem

[...] a articulação dos conteúdos [...] como desdobramento do eixo integrador pelo coletivo de professores de cada período [...] implica em um esforço de

trabalho interdisciplinar que vai exigir do corpo docente, administrativo e discente, uma redefinição profunda do seu Projeto Pedagógico, da postura acadêmica e cultural tanto da Universidade [...] planejadas pelo conjunto de professores e alunos (UCG, 2007, p. 28).

Nesse sentido, a orientação para que os futuros professores se aproximem do campo de atuação se dará pelo confronto entre os discursos teóricos das disciplinas com as atividades constitutivas do estágio e das práticas educativas.

Para que essa coerência se efetive, as Práticas Educativas possibilitarão ao “[...] aluno transcender-se à sala de aula, permitindo a articulação com os sistemas de Ensino, com os órgãos normativos, com os órgãos executivos, com os movimentos sociais e a sociedade civil de modo geral” (UCG, 2007, p. 28).

Isto significa dizermos que a orientação profissional irá se dar, também, por meio de atividades estruturadas pela pesquisa (na elaboração e desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e de *ações teórico-práticas* em todo curso), além de trabalhos intitulados de Atividades Científico-culturais que envolvem a participação em “[...] seminários, conferências, semanas pedagógicas, grupos de estudo e outros”(UCG, 2007, p.32).

A extensão, por exemplo, é percebida “[...] como espaço privilegiado de diálogo entre diversos modos de conhecimento, entre a comunidade acadêmica e a sociedade, entre as necessidades e possibilidades de solução dos problemas sociais (UCG, 2007, p. 44). Para a instituição um dos aspectos fundamentais da atividade de extensão no processo formativo é o de articular o sujeito ao conjunto representativo da profissão e da comunidade, ou seja, interagir com “[...] órgãos de representação, entidades de classes, grupos religiosos, organismos governamentais e não-governamentais e a movimentos sociais e populares” (UCG, 2007, p. 44).

Em síntese, os saberes teórico-práticos e disciplinares que decorrem do processo de formação inicial, no projeto da UCG, indicam um caminho que irá permitir aos alunos “[...] adensar a produção de um saber comprometido com a realidade; efetivar o compromisso UCG/comunidade, em um processo de comunicação de saberes e o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora”( UCG, 2007, p. 44).

E por fim, esse ordenamento do currículo e suas intenções deverão contribuir para o desenvolvimento de competências que orientarão aos futuros professores argumentarem, estabelecerem relações, pesquisarem, lerem, selecionarem dados, organizarem e resolverem problemas a fim de atualizarem de forma contínua suas ações e práticas profissionais.

### 3.3.2- O projeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e a formação teórica de qualidade

Para analisarmos o atual projeto de formação de professores implantado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás em 2004, utilizaremos como referências de análise, em primeiro lugar, a direção política e o atendimento à legislação; em segundo, a profissionalidade docente pretendida e, por último, os saberes docentes discutidos no processo de formação. Antes disso, discorreremos, a título de compreensão, sobre o processo relatado no próprio documento que o contextualiza e nos faz entender os rumos dados pela instituição até a configuração do projeto atual.

No percurso da história da educação brasileira, de acordo com o que já expusemos no capítulo primeiro, os movimentos de educadores que promoveram as discussões em torno da formação de professores consolidaram junto à Universidade Federal de Goiás uma parcela significativa de mudanças e reflexões a partir dos anos de 1970, em prol da reformulação dos cursos de Licenciatura no Brasil.

Nesse período, a UFG ainda sentia o “peso” da reforma universitária de 1968, que impusera as determinações do governo militar ao ensino superior, conforme apontamos anteriormente a partir de Freitag (1980), Cunha (1986, 2007) e Germano (2005).

A representatividade da Faculdade de Educação frente aos enfrentamentos e propostas para reformulação do Curso de Pedagogia se revela durante o *I Seminário sobre as Licenciaturas* no ano de 1980. A partir dele, ela apresenta propostas de mudanças enfocando as possibilidades de atendimento das demandas sociais. Assim, em 1983, no momento histórico de pleno processo de redemocratização do país, alguns movimentos em torno do debate efetivo sobre a formação de professores se fortalecem também, a partir da I Conferência Brasileira de Educação (1980), e motivam a Faculdade de Educação à implantação de mudanças no Curso de Pedagogia.

Guimarães (2001) expõe que os debates em torno da reformulação do Curso de Pedagogia para o projeto implantado em 1984 se intensificaram na Faculdade de Educação da UFG “[...] no período de 1979<sup>37</sup> a 1983, cujo resultado foi a Res. CCEP<sup>38</sup> n° 207/83,

---

<sup>37</sup> Segundo Brzezinski (1996) “[...] a posição assumida em 1979 colocaria a FE/UFG na vanguarda da ruptura do curso de pedagogia com as habilitações. Mais tarde, em 1984, com a implantação da reformulação do curso e com a mudança geral na UFG passando do regime por disciplinas para o regime seriado, as habilitações orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar foram eliminadas do currículo e a Faculdade de Educação optou somente pela formação do professor para as séries iniciais de escolarização e para as disciplinas pedagógicas da habilitação magistério em nível de 2º grau” (BRZEZINSKI, 1996, p. 104).

<sup>38</sup> Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás - CCEP (atualmente, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás - CEPEC).

acompanhada da Exposição de Motivos e Ementas das disciplinas” (GUMARÃES, 2001, p. 60), passando, com isso, no espaço do Curso de Pedagogia por ela oferecido, a formar professores para atuarem nas disciplinas de 1ª a 4ª séries e nas disciplinas pedagógicas do Normal Médio.

Esse processo esteve associado à plena participação da Universidade no campo da formação de professores mediante a liderança junto ao Comitê Nacional Pró-formação do Educador, embrião da atual ANFOPE, o qual “[...] promovia debates, estudos e discussões e divulgava o conhecimento produzido em âmbito nacional sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia com apoio de instituições universitárias” (BRZEZINSKI, 1997, p. 17).

Tal perspectiva discutida pelo movimento nacional com enfoque para a docência como constitutiva da *identidade do profissional da educação* foi a mesma encampada pela FE/UFG, demonstrando criticidade na formação em relação às habilitações existentes no curso, nesse período, dando mais

[...] ênfase na fundamentação teórica como tônica da formação do professor, de modo que evidenciasse como a sociedade era estruturada, contribuísse para superação da divisão do trabalho no interior da escola, o que implicara de imediato a suspensão da formação daquele profissional (GUIMARÃES, 2001, p. 69).

O que podemos afirmar mediante essas questões é que ao romper com a perspectiva da formação de especialistas, a partir de 1984, a Faculdade de Educação encaminhou-se para uma direção política engajada à luta que se travava dentro do Movimento de Educadores no país. Assim, as mudanças propostas desde esse período apresentam uma perspectiva crítica no campo da formação de professores, mediante a participação nas discussões do projeto tanto de docentes como discentes.

Esse aspecto é por nós endossado a partir da pesquisa de Guimarães (2001) o qual aponta que o que

[...] merece ser destacado é o fato de a Universidade Federal de Goiás, tendo a sua frente a Faculdade de Educação, no contexto do movimento nacional, ter tomado para si a responsabilidade de construção de seu projeto de formação. [...] E construir um projeto próprio para a instituição formadora é atividade que não se delega (GUIMARÃES, 2001, p. 147).

Dessa maneira, em primeiro lugar, os aspectos relativos à primeira referência de análise, que é a direção política bem como o atendimento legal, nos levam a perceber que esta

prima pela defesa de um processo de formação de professores que não descarte as mudanças no contexto da educação no mundo e no Brasil, uma vez que elas afetam o projeto formativo e exigem um compromisso da Universidade que, no caso da Faculdade de Educação, já vem fazendo parte do afã das discussões em torno da educação brasileira desde 1979.

Nesse processo, a FE/UFG coloca-se como uma instituição que luta por uma educação pública, democrática e respaldada pela formação de professores numa perspectiva crítica, demonstrando sua atenção a um processo de formação de professores atendendo, evidentemente, às discussões já travadas em âmbito nacional com entidades que se propunham defender a universidade pública, as quais aparecem citadas e referendadas pela Anfope, Anped<sup>39</sup> e Anpae.

Além disso, a FE/UFG foca a sua reformulação curricular, em 1984, a partir de sua intensa participação no Movimento Nacional iniciado no final dos anos de 1970, e fortalecido em 1990 com a criação da Anfope. Isso incidiu em

[...] ações com o objetivo de criar novas modalidades de formação, mantendo sua opção política de centrar a identidade do curso de Pedagogia na docência. Nesse sentido, não confundindo docência com regência de sala de aula e formação do professor para os anos iniciais com uma formação menor do pedagogo [...] insiste na importância e na dignidade do trabalho docente, sobretudo dos que, na educação infantil e nos anos iniciais da escola fundamental trabalham para fundar no rigor, na crítica e na criação os alicerces do processo formativo (UFG, 2003, p. 7).

A partir dessa postura, decorrente do processo histórico no final dos anos de 1980, a instituição pautou-se na busca pela democratização das escolas, na valorização da formação em curso superior e na proposição de um processo formativo que viesse romper com os moldes de uma educação bancária, ou melhor expondo, isso tornou-se “[...] pré-condição para uma possível melhoria da formação, decorrente do caráter de práxis da atividade formativa” (GUIMARÃES, 2001, p. 147).

Esses pressupostos históricos acerca da constituição da direção política para o campo formativo da FE/UFG aqui tratados nos indicam que a instituição caminha numa perspectiva histórico-crítica em relação à formação, sendo forte contestadora junto às propostas políticas que se impuseram aos Cursos de Pedagogia a partir dos anos 1970, com base no Parecer 252/1969 já tratado anteriormente. Esse Parecer sintetizava a formação sob a ótica tecnicista que “[...] formava no curso de pedagogia, de um lado, o professor das disciplinas pedagógicas

---

<sup>39</sup> O papel das entidades e associações pertencentes ao Movimento de Educadores foi tratado no capítulo primeiro.



da habilitação magistério 2º grau, e de outro, os especialistas” (BRZEZINSKI, 1996, p. 218). Essa contestação é trazida pela FE/UFG nos anos de 1980 e fortalecida por um posicionamento democrático e coletivo acerca dos novos caminhos e necessidades para a formação de professores.

Em nosso entendimento, esse caminho escolhido incide numa perspectiva de formação em que a própria FE/UFG pode fazer uma revisão quanto ao tipo de professor requerido em seu projeto. Isso significa dizer que a decisão da UFG, a partir de 1979, foi a de se posicionar contra a formação do professor especialista e na ênfase tecnicista. Para tanto, travou uma luta coletiva nacional para aprofundar as discussões em torno desse objetivo e para isso participou de diferentes encontros e debates em diferentes grupos e associações ligados à área. Nessa perspectiva de luta, a instituição procura conceber e identificar o profissional que ela irá formar, a partir de uma formação teórica de qualidade, que valorizasse a profissão, o trabalho docente e a complexidade que envolve a formação do educador.

Essas considerações até aqui apresentadas nos levam a entender mesmo que de forma sintetizada o posicionamento da instituição no cenário de mudanças nacionais desde o final dos anos de 1980.

O que ocorreu no período de implantação da reformulação do que hoje está em vigor advém de uma preocupação com o papel da universidade e sua contribuição no sentido de resgatar o respeito à profissão docente, através de um currículo que atendessem às condições de reestruturação do projeto de licenciaturas que se fortaleceu no período de 1998 a 2003.

Tal medida resguarda as condições, no caso da Pedagogia, para uma formação pedagógica que, de certa forma, “[...] explicita, mobiliza e auxilia na concretização das finalidades formativas da ciência ou área de conhecimento que se ensina, noutras palavras, explicita o componente ético, político e prático dos conhecimentos que atribuem substantivamente à formação” (DOURADO; GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2003, p. 198).

Essas reflexões dos autores contribuíram para o entendimento de que a reestruturação dos projetos dos cursos de Licenciatura, em nosso caso da Pedagogia, perpassaria fundamentalmente, por aspectos legais e por uma definição clara “[...] de modo a efetivar um projeto coletivo de formação que não se reduza a atividades meramente de ensino ou de município prático, centrado na aquisição de habilidades e competências” (OLIVEIRA; DOURADO; GUIMARÃES, 2003, p. 197). Assim a FE/UFG se contrapõe a uma formação técnica e fragmentada e direciona-se para uma *totalidade na formação do futuro professor*.

Os novos rumos para formação de professores, conforme apontamos, mediante a reformulação do projeto do Curso de Pedagogia vieram demonstrar que a FE/UFG não tinha

como pressuposto formar profissionais para qualificá-los para o mercado de trabalho ou voltados para as necessidades econômicas e políticas tão fortemente impositivas no início dos anos de 1990.

As questões que subjazem a essa direção política da FE/UFG foram impulsionadas pelas propostas legais definidas pelo CNE em 1999 e 2000 que impusera às instituições formadoras as bases para formação de professores por meio do decreto CNE n. 01/1999<sup>40</sup>. Para Brzezinski (2008), essas imposições legais só vieram demonstrar

[...] desrespeito pelos educadores que têm se dedicado sistematicamente aos estudos e pesquisas sobre a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental realizadas por idôneas universidades, no curso de Pedagogia das faculdades/centros/departamentos de educação (BRZEZINSKI, 2008, p. 199).

O posicionamento crítico adotado pela FE/UFG frente a essas decisões foi o de promover debates no âmbito da Universidade, intensificados, também, pelas discussões em torno da “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Profissionais da Educação” sistematizada pelo CNE no ano de 1999, conforme já pontuado no segundo capítulo.

No ano de 2002, a Universidade Federal de Goiás aprovou um Regulamento Geral dos Cursos de Graduação por meio da Resolução CONSUNI n. 06/2002. Com base nas determinações legais, nesse período, definidas pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do Decreto n. 3.276/1999 e pelas Resoluções n. 1/1999 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, esse documento veio enfatizar qual seria naquele momento a direção política a ser adotada para formação de profissionais no âmbito da Universidade.

Como havíamos tratado anteriormente, apesar de a UFG estabelecer uma contraposição à legislação presente naquele momento, atendendo à definição política do seu novo projeto de formação, não foi possível negar a existência de um contexto legal que acabava por impingir às instituições uma base para que constituíssem mudanças e adequações. Isso é enfatizado, como colocamos, por Oliveira; Dourado; Guimarães (2003) que pontuam que não se pode negar nessa construção a

[...] legislação vigente, regulamentação geral de cursos, contribuições do Fórum de Licenciatura e das entidades nacionais da área (Anpae, Anped, Anfope, ForumDir, Fórum de Pró-Reitores de Graduação, Fórum Nacional

<sup>40</sup> A Resolução CP n. 01/1999 dispõe em seu conteúdo, a partir da legislação educacional pertinente, sobre “[...] os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95” (BRASIL, 1999, p. 1).

em Defesa da Escola Pública), em sintonia com o projeto de autonomia da instituição (OLIVEIRA; DOURADO; GUIMARÃES, 2003, p. 200).

Nesse sentido, o peso dessas reflexões contribuiu para que a Universidade Federal de Goiás, por meio da Resolução – CEPEC n. 631/2003, identificasse a formação de professores com princípios claros, isto é, voltada para uma formação sólida a qual considerasse a relação teoria e prática, bem como a aproximação desta com a pesquisa acadêmica. O art. 1º, parágrafo segundo, encaminha os objetivos da formação de professores da UFG para que esses professores

- I - compreendam criticamente a sociedade e o papel do educador em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos;
- II - sejam capazes de promover a formação humana integral de seus alunos;
- III - promovam uma formação cultural e ética;
- IV - apreendam o contexto educacional e sejam capazes de atuar na gestão, planejamento, execução e avaliação do processo educativo;
- V - tenham a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente;
- VI - desenvolvam uma flexibilidade que possibilite criticar e inovar, bem como, lidar com a diversidade, cultural, social e profissional.
- VII - compreendam os processos históricos de formação e desenvolvimento humanos;
- VIII - entendam as relações contraditórias que permeiam o mundo do trabalho, articulando-as com a formação acadêmica de modo a promover uma inserção crítica na profissão;
- IX - desenvolvam autonomia intelectual e profissional;
- X - desenvolvam a capacidade de trabalhar interdisciplinar e coletivamente (UFG, 2003, p. 2).

Essa Resolução apresenta em seu conteúdo a política de formação para a educação básica a ser adotada pela Universidade nos cursos de Licenciatura e, está assim referendada como aporte legal, além de outras, na constituição da reformulação do atual projeto logo em suas páginas iniciais, a partir do seguinte texto:

As mudanças ocorridas no contexto das políticas educacionais brasileiras, na última década, em especial a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20/12/96, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer/ Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, CNE/CP Nº 28/2001, a implantação do novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás, aprovado pelo CONSUNI em setembro/2002, contribuíram para a constituição desta proposta de alteração do currículo de Pedagogia (UFG, 2003, p. 2).

Objetivando a reformulação do projeto a partir da base legal, conforme já expusemos, respeitada a autonomia de cada instituição, os textos legais acima citados imprimem condição mínima a ser encaminhada na elaboração de projetos de cursos (LDB 9394/1996 e PNE/2001). Isso orientará a direção política do projeto com base na sustentação legal estabelecendo uma formação que tem como foco principal a *docência*, o que vem consubstanciar uma identidade para o curso, além de se posicionar junto aos formadores de que essa opção resgataria a base do processo formativo sustentado pela “[...] dignidade do trabalho docente, sobretudo dos que, na educação infantil e nos anos iniciais da escola fundamental, trabalham para fundar no rigor, na crítica” (UFG, 2003, p. 7).

Reafirmamos que, embora a direção política adotada nos projetos formativos atenda às exigências legais, poderá partir da instituição formadora conduzi-las de forma a não negar a existência delas, mas munir-se de autonomia para tecer a crítica e liderar mudanças.

Dentro do preceito legal, conforme pontuamos anteriormente, o curso de Pedagogia ora reformulado é amparado pela Resolução nº 638/2004 cujo documento definiu a fixação do currículo a ser cumprido. Os alunos formados devem cumprir a carga horária do curso definida na época em 3.120 ( três mil, cento e vinte) horas assim distribuídas:

- a. cumprir 1.512 h de disciplinas do núcleo comum;
- b. cumprir 832 h de disciplinas do núcleo específico;
- c. cumprir 576 h de núcleo livre;
- d. cumprir 200 h de atividades complementares/atividades acadêmico-científico- culturais.(UFG, 2003, p. 19).

A estruturação do curso, assim colocado, nos faz refletir a respeito desse projeto formativo, que se respalda numa concepção de educação como prática sócio-cultural permitindo aos futuros professores atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que para isso necessita ser o promotor da cultura, da autonomia e da crítica.

Em síntese, a UFG se constitui como uma instituição pública, autônoma, e, nesse sentido, respalda-se numa direção política que prima pelo respeito à sua história de luta em prol de uma formação teórica, rigorosa e crítica, a qual nos remete a uma expressão cunhada por Guimarães (2004) que é a *acuidade científica*, que diz respeito ao “[...] sentido de ênfase e refinamento da formação ministrada nas disciplinas associadas diretamente às ‘ciências da educação’” (GUIMARÃES, 2004, p. 73).

Esse viés voltado à constituição de uma base científica sólida e assentada naquilo que se refere ao campo teórico da Pedagogia (Filosofia, Sociologia, Antropologia, História,

Psicologia) aproxima o aluno do entendimento dos componentes teóricos e fortalece a construção de uma reflexão mais aprofundada do professor na sociedade no que se refere às condições específicas do seu campo de atuação.

Quanto ao atendimento da base legal, a Instituição, por um lado, procurou não negá-la, mas por outro, munuiu-se de sua autonomia tecendo críticas e estabelecendo mudanças no seu atual Projeto.

No capítulo primeiro, tratamos de estabelecer as relações entre os aspectos históricos da profissão do professor com o conceito de profissionalidade discutido por diferentes autores.

Ressaltamos que por ser um conceito presente em discussões mais atuais nos posicionamos a partir das acepções apresentadas por Sacristán (1995) e das pesquisas realizadas por Guimarães (2001, 2004, 2006). Na perspectiva do primeiro, a profissionalidade docente trata daquilo que constitui a profissão docente, sua ação e os conhecimentos de pertencimento à profissão. Ressalta ainda o autor que o conceito de profissionalidade docente encontra-se em “[...] permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Isso nos leva a inferir que os projetos dos cursos devem considerar o contexto histórico pertinente à formação docente, em primeira instância, e optar por um tipo de profissionalidade a partir daí. Quanto ao segundo, este expõe que a

[...] formação de qualquer profissional pressupõe envolvimento com as questões próprias da profissão. Um dos aspectos importantes para o conhecimento de um projeto de formação de professores é procurar saber se (e como) o curso propicia o vínculo dos alunos com a profissão, a identificação profissional (GUIMARÃES, 2004, p. 90).

Levando-se em conta estas concepções, como segunda referência de análise, elencamos no projeto aspectos relevantes que apontam o caminho tomado pela instituição para definir o pedagogo a ser formado e, a partir dessa perspectiva, a profissionalidade docente pretendida. Percebemos que a FE/UFG propõe uma formação no atual projeto para que os profissionais docentes

[...] compreendam as complexas relações entre educação e sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (UFG, 2003, p. 11).

Esse posicionamento inicial desperta-nos a atenção uma vez que se contrapõe a uma profissionalidade docente que se pauta “[...] na acumulação de conhecimentos, de informações e de novidades nas várias áreas do saber, do aprender a fazer e do aprender a aprender” (UFG, 2003, p. 11). Para a instituição, *a especificidade de ser professor* incide na construção de uma perspectiva crítica. O que percebemos no projeto é uma ruptura política e crítica com uma concepção de formação de professor para ser um especialista ou técnico. Pelo contrário, de acordo com o Projeto, o professor a ser formado necessita

[...] compreender historicamente as múltiplas dimensões dos processos de formação humana, participar da produção do saber da área e atuar como docente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que inclui a reflexão, o pensamento, a crítica, a criação, o planejamento, a execução, a gestão e a avaliação do trabalho pedagógico, dos sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros contextos educativos. [...] trabalhar para a constituição da autonomia do pedagogo, compreendida como o desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade individual e coletiva de assumir a docência com lucidez e responsabilidade ética e política, para o que é imprescindível a formação teórica, rigorosa e crítica (UFG, 2003, p. 12).

Colocar a formação teórica, a perspectiva crítica e a docência como pressupostos para a construção da identidade do curso revela um traço de profissionalidade docente que inspira ao futuro profissional ter uma compreensão da educação enquanto *prática sociocultural*<sup>41</sup> respeitando os espaços sociais de atuação do professor bem como o agir com postura ética. A perspectiva adotada para esse entendimento é a de que o professor a ser formado abra seu olhar “[...] à teoria, à cultura, à crítica, à superação do que existe, incluindo a prática existente e a invenção do novo, do diferente, do radicalmente outro” (UFG, 2003, p. 11).

Essa preocupação com a elevação do grau de melhoria na formação por meio de uma reformulação do projeto de curso nos incita a pensar que, ao optar por uma dimensão crítica e histórica, nesse processo, o dimensionamento da proposta e do currículo tende a aproximar o professor do seu campo de atuação definindo em que espaços formativos irá atuar, quer seja na escola, quer seja em espaços que “[...] envolvam a dimensão educativa da existência e da ação” (UFG, 2003, p. 14)

E mais, a boa formação do professor é aquela que, estando voltada para a profissão, não deixará de incidir sobre o conhecimento e os valores pertinentes à profissionalidade

<sup>41</sup> No Projeto do Curso de Pedagogia da FE/UFG é destacado o conceito de educação como “[...] uma prática sociocultural e, portanto, inseparável das humanidades, sobretudo da filosofia, das artes, das letras e das ciências sociais. Isso implica o trabalho de formação do pedagogo, do professor para a educação infantil e os anos iniciais da escola fundamental, como sujeito social formador de sujeitos da cultura, de seres autônomos, críticos e criativos, no verdadeiro sentido dessas expressões” (UFG, 2003, p.11).

docente, por conseguinte, podendo contribuir para que ele se identifique com ela. Para isso, a instituição pretende formar professores para o “[...] trabalho específico na educação infantil de 0 a 03 anos e de 04 a 06 anos, nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como em atividades educacionais mais amplas, já existentes ou que possam a vir a ser criadas” (UFG, 2003, p. 14).

Entendemos que isso aponta uma preocupação em formar professores que articulem formação inicial com profissão como condição de melhoria da profissionalidade docente, na medida em que considera a atividade docente numa dimensão de totalidade, por intermédio da qual os professores assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes. Para Sacristán (1995), pensar o campo profissional, a prática e atuação do docente nos propõe a pensar que “[...] os indivíduos não são passivos e também participam na mudança de contextos” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Nesse caso, o contexto do projeto expõe em que sentido cabe ao professor a ser formado pela FE/UFG deve estar envolvido na constituição de sua profissão e, conseqüentemente, de sua profissionalidade.

Compreendemos, conforme destaca Guimarães (2004), a urgência em “[...] criar maneiras de organização curricular que favoreçam, ao mesmo tempo, maior contato dos alunos com a realidade profissional” (GUIMARÃES, 2004, p. 108). Esse processo de aproximação do currículo com a profissionalidade nos permite reforçar a idéia de que a formação do futuro professor deve ter a docência como foco. Para isso, a formação do pedagogo a partir dessa postura terá como princípios:

- a. o processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural;
- b. o trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos escolares e não escolares;
- c. uma formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura;
- d. a unidade entre a teoria e a prática;
- e. a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- f. a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica dos licenciandos na esfera da compreensão e produção do saber;
- g. a autonomia dos trabalhos docente e discente;
- h. a interdisciplinaridade na organização curricular (UFG, 2003, p. 12).

Desse modo, a concepção de formação incidu numa tomada de decisão dimensionada por meio de um currículo cujas disciplinas são articuladas e pensadas por meio de *oito componentes* curriculares que são os seguintes:

[...] reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; formação didático-pedagógica para a docência; trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar; aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo; estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais; estudo/núcleo livre (UFG, 2003, p. 15).

O que percebemos, teoricamente, na estrutura do atual projeto é uma composição curricular que traz, por meio dos seus componentes, áreas de estudo e conhecimentos, que envolvem o trabalho com o futuro professor para que ele sustente, a partir de uma sólida base teórica, a relação com a prática docente, com o campo de atuação e com os conhecimentos necessários à atuação.

Esse olhar está presente nas disciplinas que compõem os eixos distribuídos em núcleo comum (disciplinas de fundamentos da Sociologia, História, Filosofia e as metodologias das áreas de atuação), e num núcleo específico ( que trata os eventos da didática e prática e gestão nas áreas de atuação). Em suma, por meio do estágio supervisionado com carga horária de 400 horas, a Instituição se pretende uma “[...] participação efetiva nos campos de trabalho ao longo do curso [...] estabelecendo as bases e as condições necessárias para garantia da especificidade de cada nível de ensino” (UFG, 2003, p. 19).

Para concluirmos, o que podemos apreender, por meio desta análise teórica, é que os aspectos que mais se destacam na composição da profissionalidade docente na UFG demandam uma base teórica e crítica e de qualidade na formação, sustentada por uma proposta que possibilite ao aluno a ser formado que ele tenha uma visão crítica da área de formação para sustentar a sua atuação como professor.

Assim, compreendermos que os caminhos delimitados no projeto para o desenvolvimento dos traços da profissionalidade docente se ancoram na perspectiva teórica, crítica, histórica, por conseguinte, fundamentais para a busca da qualidade exigida na formação de professores na UFG. E nessa perspectiva que passamos então a relacioná-los aos saberes teórico-práticos e disciplinares constitutivos do processo de formação visando, com isso, compreendermos mais ainda o ideário de formação.

Atentamos para o fato de que, no processo de análise do Projeto, os saberes os quais elencamos como necessários ao processo formativo não estão descritos ou prescritos claramente, sustentando, o discurso defendido pela Instituição, e tampouco, encontramos uma “lista” de competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos e alunas para se tornarem professores.



Iniciando a análise a partir da terceira referência, buscamos compreender os saberes profissionais dos professores, no conjunto das temáticas e da estrutura curricular do Projeto. As palavras, a seguir, de Guimarães (2004) ilustram muito bem o que aqui estamos tratando acerca dos saberes e competências, apontando que

[...] a formação de professores implica, além da base científica e da leitura crítica da realidade, da ótica das respectivas ciências que compõem a formação inicial do professor, o desenvolvimento de meios, pela via do ensino, para atuar nessa realidade (GUIMARÃES, 2004, p. 91).

Conforme já apontamos, os saberes teórico-práticos e disciplinares a serem desenvolvidos no processo formativo deverão ao menos pautar-se na : orientação da formação para uma base teórica e para o entendimento da profissão por intermédio das disciplinas e da articulação destas no currículo; encaminhamento dos sujeitos para o campo de atuação por meio de estágios e atividades relacionadas, conduzindo o futuro profissional à compreensão do seu campo profissional pela prática da extensão, das relações com a pesquisa, das interações com a comunidade e associações profissionais.

Na perspectiva da instituição, a docência é o principal foco formativo. Para ela, a formação deve ser sustentada por uma visão crítica da realidade em busca de um ideário que favoreça, assim, essa possibilidade.

No Projeto está presente uma concepção curricular que dá ênfase à relação *teoria e prática*, à *interdisciplinaridade*, à *autonomia* e, ainda à *relação ensino, pesquisa e extensão* (UFG, 2003). Para tanto, concebe o currículo como sendo

[...] uma abertura às diferentes áreas do saber, aos diferentes conceitos, epistemologias e métodos e uma lúcida articulação entre a teoria e a prática, realidades distintas e ao mesmo tempo indissociáveis. A teoria é então concebida como reflexão crítica (UFG, 2003, p. 11-12).

Na UFG, conceituar e constituir o currículo é estabelecer uma coerência entre a formação inicial e a futura atuação docente. Para isso, a proposta do currículo é concebida para que o sujeito atue, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tornando-se um “[...] educador capaz de pensar a prática, a existência humana, a educação, a escola e o saber historicamente produzido” (UFG, 2007, p. 13).

Para tanto, a FE/UFG empenha-se em estruturar uma proposta curricular que ofereça condições para compreensão dos elementos que irão sustentar a formação com rigor teórico mediante componentes que constituem os saberes disciplinares:

[...] **Reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola:** Estudo e compreensão dos conceitos, métodos de investigação e construções teóricas da biologia, da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia e de outras matérias das humanidades, essenciais à compreensão da existência humana, pessoal e coletiva, da educação, da formação humana, da escola, do saber, do ensinar, do aprender e do trabalho em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como à produção dessas realidades como diferentes do que atualmente existe (UFG, 2003, p. 15) (grifados do original)

Outros saberes que destacamos são aqueles que estabelecem vínculos com a atuação profissional, a partir do desenvolvimento de componentes curriculares que orientarão os discentes do curso a compreenderem as relações entre teoria e prática.

Nesse sentido, no Projeto, os componentes a que nos referimos são os saberes teórico-práticos relativos à *Formação didático-pedagógica para a docência* (envolve os conhecimentos necessários ao entendimento dos processos de ensino, aprendizagem, planejamento, avaliação e contextos da formação de professores); e os que dizem respeito ao *Trabalho docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental* (refere-se aos conhecimentos necessários ao entendimento das áreas e fundamentos do ensino nos níveis de formação e ao conhecimento do sujeito histórico e social com o qual ele irá lidar).

A sistematização dos saberes teórico-práticos necessários à atuação no campo profissional está sedimentado no componente curricular destinado a realização do Estágio Supervisionado que deverá acontecer nos níveis de ensino designados na formação do professor da FE/UFG no curso de Pedagogia. No estágio o compromisso de constituição de saberes ligados a atuação profissional se relacionam ao

[...] o ensino-aprendizagem profissional no campo de trabalho, sob a supervisão de um professor da instituição formadora e a participação dos profissionais do campo de estágio, voltado para compreensão, reflexão e prática da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental [...] buscando garantir a especificidade da formação do professor que atuará nesses momentos de formação escolar. (UFG, 2003, p. 18-19)

E para articulação com a prática, a pesquisa e as questões referentes à educação e ao trabalho docente, o componente *Núcleo Livre*, tratará de articular a base da prática a ser desenvolvida ao longo da formação, permitindo ao futuro professor “[...] participar de disciplinas, atividades e núcleos de pesquisa que possibilitem aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática e das áreas de formação propostas” (UFG, 2003, p. 20). Essa relação também é ampliada pelo envolvimento do alunado no desenvolvimento de *Atividades acadêmico-científico-culturais* que encaminham para o entendimento das questões

voltadas ao campo profissional e ao da educação na forma de palestras, conferências, seminários, congressos e outros.

Em síntese, como forma de contribuir para o desenvolvimento de saberes teórico-práticos e disciplinares durante o processo formativo, a FE/UFG apresenta a base curricular como uma das condições para viabilizar a formação do professor almejada pela Instituição. Os saberes mais destacados são aqueles que permitem a orientação do curso a uma *formação teórica sólida*, pela necessidade de se inserir o campo formativo *na esfera da compreensão e produção do saber*, de se compreender a base teórica e os conceitos ligados à área da educação e de vivenciar-se o campo de formação de maneira que possa permitir ao futuro professor o *desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromisso inerente à profissão docente* ( UFG, 2003).

### **3.3.3- O projeto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e a ênfase em habilidades e competências**

Para abordarmos os elementos que compõem a estrutura do Projeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), é necessário retomarmos, algumas discussões já tratadas nos capítulos anteriores. No contexto histórico da educação superior em Goiás, a UEG representa um marco inovador frente ao processo de reforma do Estado nos anos de 1990.

Segundo Catani; Dourado; Oliveira (2003), a partir da década de 1990 ocorreu a intensificação das políticas neoliberais que

[...] preconizam o mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva [...] efetuou-se a reforma do Estado e, subjacente a esse processo, a reforma do sistema educativo no Brasil, em sintonia com os organismos multilaterais, resultando na crescente ampliação da esfera privada em contraposição ao alargamento dos direitos sociais” (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA, 2003, p. 17).

Nesse sentido, é mister ressaltarmos algumas questões referentes ao contexto de reforma do Estado Brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso durante seus mandatos entre os anos de 1995 a 2002. Em consequência desse processo, a educação superior sofreu alguns impactos, pois essa política voltou-se para “[...] diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, considerados de nível superior” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 20).

Atrelada a essa política, a busca pela modernização do Estado, pela interiorização de bens e serviços estarão aliadas às demandas e às necessidades de oferecer à população brasileira, em diferentes regiões do país, acesso a educação superior. No caso do Estado de Goiás, esse movimento justificou-se pelo fato de apresentar um “[...] crescimento populacional com tendência predominantemente urbana, apesar de apresentar taxas baixas se comparadas a outros Estados da Região” (DOURADO, 2001, p. 62). Os relatórios que mapeavam os dados estatísticos de desenvolvimento de cada estado brasileiro nos anos de 1990 demonstravam que o Estado de Goiás tinha uma abertura para chegada de pessoas na região e essas informações acabaram sendo utilizadas “[...] como argumentos legitimadores das políticas de expansão e de interiorização do ensino superior no Estado de Goiás” (DOURADO, 2001, p. 62).

De forma considerável, mediante esse quadro, o Estado de Goiás nos anos de 1990 iniciou um processo de reformas políticas e econômicas, objetivando a retomada do seu crescimento econômico. Dourado (2001) explica que mediante o crescimento econômico e tecnológico, os quais a economia do Estado de Goiás passa a se submeter,

[...] acarretaram mudanças na estrutura de emprego e nas relações de produção. Essas alterações passaram a exigir novos padrões de qualificação para o trabalho, justificando políticas de expansão e interiorização de serviços. Nesse sentido, destacam-se os serviços educacionais, particularmente a oferta de ensino superior, vista como emblema de modernização e progresso (DOURADO, 2001, p. 63).

Em decorrência desse processo, a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 1999, conforme já foi exposto no capítulo segundo, foi alvo de críticas, no que tange à sua natureza e concepção no campo da educação superior e persistem até os dias atuais. De acordo com os relatórios de auto-avaliação da UEG/Anápolis, as condições que a instituição se encontra atualmente são as seguintes:

A trajetória percorrida pela UEG nesses primeiros anos de existência mostra a grandiosidade do projeto idealizado pelo Governo do Estado de Goiás e vem consolidando o Credenciamento da Instituição, por meio do Decreto nº. 5.560, de 01/03/2002, do Governo Estadual que homologou a Resolução nº 001, de 28/01/2002, do Conselho Estadual de Educação (CEE), com efeitos retroativos a 16/04/1999. O requerimento de Renovação do Credenciamento da UEG, protocolado no CEE em 30/09/2003, anexa o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional Núcleo de Avaliação da UnUCET 2001-2004 procurou atender as novas exigências feitas pelo Ministério da Educação (MEC) e adequando os cursos aos Eixos Temáticos Essenciais. O credenciamento da UEG, até dezembro de 2011, publicado no Decreto no

6.568, de 6 de novembro de 2006, obteve como resultado do processo a assinatura do Termo de Compromisso entre a Universidade e o Conselho Estadual de Educação (CEE) que estabelece, entre outras determinações:

1. 'Definir a sua concepção de Universidade que fundamenta a sua missão e todos os seus projetos';
2. 'Atualizar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, vinculado ao Plano de Desenvolvimento Estadual, particularmente, no que diz respeito à Ciência e Tecnologia, com a observância da Resolução CNE\CES N. 23, de 5 de novembro de 2002 e da Lei Federal N. 10.861, de 14 de abril de 2004, apresentando-o ao CEE – GO, até 12 meses após a aprovação e a publicação do recredenciamento, com formato que possa prestar-se à ampla divulgação' (UEG, 2008, p. 11-12).

No Projeto, como primeira referência de análise, levaremos em consideração esse contexto do surgimento da Universidade no Estado de Goiás e suas interações com as propostas para educação nacional a partir dos anos de 1990. A estrutura e constituição de sua base legal e da direção política para formação de profissionais da educação se atrelam a esse processo e, para tanto, consideramos essa a primeira referência de análise, a ser por nós tratada, parte da interpretação dos dados contido na análise do Projeto do curso de Pedagogia regular que funciona na cidade de Anápolis na Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) da Universidade Estadual de Goiás.

Um dos primeiros aspectos apresentados, em consonância com às exigências legais, refere-se à carga horária do curso e à sua estrutura e funcionamento. O curso de Pedagogia da UEG/Anápolis tem como regime de funcionamento o seriado semestral com tempo mínimo de integralização em quatro anos. A carga horária total do Curso é de 3.530 horas, e esta atende à exigência legal no período da formulação do Projeto, que se encontra prevista na Resolução do CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. A distribuição da carga horária no Curso segue a organização curricular por eixos integradores: 1º ano (Eixos: *Educação e Sociedade*; Educação e *Conhecimento* – 800 horas); 2º ano (Eixos: *Educação e Trabalho*; Educação e *Escola* – 810 horas); 3º ano (Eixos: *Educação e Política*; Educação e *Gestão* – 950 horas) e 4º ano (Eixos: *Construção da Escola*; Educação e *docência* – 960 horas) (UEG, 2003).

Vale ressaltarmos, também, que em seus dez anos de implantação no Estado a UEG atendeu um volume considerável de alunos. Como exemplo, no ano de 2008 foram cerca de dezoito mil alunos atendidos, sendo que destes cerca de onze mil em cursos de licenciatura, dados esses apresentados em relatórios de auto-avaliação institucional divulgados pela Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional da UEG (CAAI).

Conforme expusemos no capítulo segundo, a UEG nasce de uma estrutura *multicampi* por incorporar ao seu projeto de “nascimento” 28 (vinte e oito) faculdades isoladas, segundo os dados históricos apresentados, essa incorporação veio aliada à condição de assumir todas em sua integridade. Isso gerou vários problemas envolvendo desde o espaço físico, infraestrutura de laboratórios e bibliotecas e o mais complexo ainda o corpo docente que ainda carecia de extensiva formação.

Essa configuração de *universidade estadual*, bastante explicitada por Dourado (2001) e Baldino (1991), impôs uma estrutura de funcionamento inicial muito precária em várias cidades goianas. Isso nos conduz a reflexões anteriores sobre o papel das universidades no projeto de educação nacional nos anos de 1990, principalmente no Governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual atrela o conjunto de suas reformas no país aos interesses dos organismos multilaterais fazendo mudanças em prol de uma substantiva qualidade almejada para educação em todos os níveis no país. Para Dourado (2002),

[...] as políticas governamentais para o setor, ao segmentarem a educação superior por meio do estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, naturalizam esse campo como serviço e, na maioria dos casos, restringem a educação superior à função ensino. Como desdobramento desse processo, ocorre uma profunda diferenciação institucional que acarreta, fundamentalmente, mudanças na identidade e na função social da universidade, que passa por um processo de clara metamorfose institucional, ao ser alocada no setor de prestação de serviços e, ao mesmo tempo, que passa a ser entendida, não mais como instituição historicamente autônoma em relação ao Estado e ao mercado, mas, agora, como organização social, heterônoma, resultando em novas formas de adequação ao mercado (DOURADO, 2001, p. 244-245).

Em nosso entendimento, o atual projeto do Curso de Pedagogia da UEG/Anápolis, apresenta-se com as características desse modelo educacional proposto no país a partir da implantação da Universidade e da configuração da legislação para educação nesse período.

O Projeto de curso analisado foi implantado em 2004 como fruto de discussões internas da própria Universidade e por meio do Fórum de Licenciaturas constituído sob Resolução do CsU n. 06/2001. Esse Fórum se propôs

- I – discutir e propor ações referentes às políticas e diretrizes para a formação de professores no âmbito da UEG;
- II – promover estudos e pesquisas relacionadas à formação de professores para a educação básica superior;
- III – constituir-se num espaço de reflexão sobre a formação de professores na UEG (UEG, 2001, p. 1).

Pelo contexto e pelo conteúdo da Resolução CsU n. 06/01, de 07 de agosto de 2001, acima citada, a Universidade Estadual que se despontava num cenário mais atual de surgimento da educação superior em Goiás organiza-se em busca do direcionamento político que poderia fortalecer seus objetivos enquanto *Universidade*. Assim, ela promove em seu interior espaços de diálogo para que a formação de professores se encaminhe para um direcionamento político que fica evidenciado no projeto, pelo atendimento às Resoluções e Pareceres do CNE, principalmente. Destacamos os trechos em que são evidenciadas essas opções

[...] 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 (UEG, 2006, p. 4).

[...] 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 (UEG, 2006, p. 5) (destaques do próprio projeto).

[...] 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.(UEG, 2006, p. 17-18).

Essa defesa da base legal como aporte para o direcionamento político da instituição está evidenciada em todo texto e nos objetivos definidos pela Resolução da própria UEG, percebemos que havia uma preocupação na reconfiguração para formação de professores e foram enfatizadas no artigo 5º da mesma Resolução por nós citada:

- I. Elaborar o Projeto de Formação de professores da UEG;
- II. Acompanhar e avaliar a implantação do projeto Global de Formação de Professores;
- III. Propor guias para elaboração dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de formação de professores da UEG;
- IV. Elaborar e coordenar o desenvolvimento de ações que envolvam questões comuns às licenciaturas junto à Pró-Reitoria de Graduação;
- V. Divulgar resultados de trabalhos referentes à formação de professores a fim de subsidiar as reflexões dos formadores de professores nas UnU da UEG;
- VI. Manter intercâmbio permanente com representantes da Secretaria Estadual de Educação e entidades similares: associações científicas e culturais sociais e outras instâncias formadoras de professores que possam subsidiar as discussões do Fórum das Licenciaturas;

- VII. Realizar encontros e seminários institucionais e interinstitucionais para discussão e proposição de ações sobre a formação de professores;
- VIII. Elaborar e desenvolver projetos de pesquisa voltados para a formação de professores;
- IX. Participar de eventos científicos para inteirar-se das discussões nacionais e internacionais sobre a formação de professores e ou para apresentação de trabalhos sobre a temática (UEG, 2001, p. 2).

Pelo conteúdo desse artigo, já podemos dimensionar que existe uma direção política por parte da instituição no que tange à formação de professores, como um processo que não pode se isolar do que ocorre no contexto nacional e regional, admitindo para isso a interlocução com o máximo de instâncias do campo educativo. No projeto que foi implantado em 2004, essas discussões realizadas no Fórum são apresentadas e a partir delas foi elaborada a proposta do atual projeto.

Destacamos aspectos interessantes que nos propiciam a reflexão acerca do conteúdo elaborado como proposta para formação, a partir da crítica à realidade estabelecida pela própria instituição acerca da formação de professores no período. Assim sendo, evidenciamos que alguns entraves mais evidentes sobre a formação de professores eram a: “[...] dissociação entre teoria e prática; distanciamento entre os cursos superiores e a área de atuação, visão fragmentada de realidade” (UEG, 2006, p. 3).

Adentrando na discussão específica acerca do campo legal, pois este não se desarticula da direção política, queremos ressaltar que o projeto em vigor só foi aprovado de forma unificada para todas as unidades da UEG somente no ano de 2006, com efeito retroativo a 2004, de acordo com a Resolução CsU<sup>42</sup> n. 046/2006, em seu artigo primeiro. Assim, ficou definida a formação de professores em Pedagogia, Licenciatura Plena na UEG:

- a) A habilitação de professores para o exercício do magistério no Ensino Fundamental e em outras instâncias educacionais;
- b) A necessidade de formação de profissionais capazes de recriar a teoria para uma ação qualificada no processo educativo, tendo como função básica a formação do homem em sua totalidade.
- c) A necessidade de formação de profissionais para atuarem na Educação Básica, obedecendo ao critério estabelecido na LDB 9394/96, Art. 62.
- d) A Resolução do Conselho Acadêmico nº044/2006 da 78ª Plenária em 28 de junho de 2006 (UEG, 2006, p. 1).

Ressaltamos que a forma como as resoluções legais no âmbito da Universidade são aprovadas, desde o início de sua implantação conforme já discutido, perpassam por idas e vindas denotando que há um “desvio cronológico”, pois a resolução aprova o que já estava em

---

<sup>42</sup> Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás.



andamento, dois anos depois, e de forma unificada, ela estende essa aprovação às demais Unidades da Universidade.

O que nos chama atenção mais especificamente sobre a opção política de formação de professores da UEG é a constituição de um projeto com a base legal que naquele momento estava em vigor, a qual sustentará toda a proposta colocada pela instituição. Sob a aparente crítica ao contexto de discussão sobre a formação de professores, desde a implantação da UEG, no que tange à legislação vigente na época, é apresentada no Projeto a necessidade mesmo de tomar a legislação como base da proposta, respaldando-se nos seguintes pareceres e resoluções: Pareceres CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001; CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001; CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 e Resoluções CP/CNE n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CP/CNE n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002.

A definição do conteúdo de cada documento já foi explicitada no capítulo primeiro, por isso destacaremos o que for mais relevante neste momento para compreensão do projeto, uma vez que o conteúdo desses pareceres e resoluções apresenta orientações que ficam *bem perceptíveis na proposta* do projeto.

Se a lógica é apropriar-se do contexto legal para fundamentar a direção política, significa que a Universidade, devido à sua natureza de implantação sob a égide de reformas administrativas e políticas do Estado nos anos de 1990, pode estar indicando que o profissional a ser formado deve ter como principal objetivo atuar no espaço profissional regional, visando atender tanto às demandas exigidas nessa reforma como as necessidades do mercado de trabalho.

Buscamos evidenciar na análise de todos os projetos a perspectiva curricular do curso, porque nos parece que esse caminho nos ajuda a estabelecer relações com a direção política de cada instituição e seu projeto formativo. Nesse sentido, a UEG, frente às questões legais já expostas, principalmente ao atendimento à LDB 9394/1996, expõe assim no texto:

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’ (UEG, 2006, p. 13).

Para atender, portanto, a essa proposta curricular, a UEG/Anápolis opta pela formação de professores que possam atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão dos

*sistemas escolares*<sup>43</sup> e, para isso, afirma seu compromisso com a formação do profissional que se comprometa 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” (UEG, 2006, p. 5).

Nesse sentido, como síntese para o entendimento da primeira referência de análise, inferimos que, o Projeto do Curso de Pedagogia da UEG/Anápolis apresenta uma opção política que se articula a uma proposta curricular sustentada na legislação educacional vigente naquele período de formulação do Projeto, compreendendo que um projeto de formação deve tomar como direção política aquilo que é determinado pela lei. Nas resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, as quais fundamentam todo o projeto, a base está no desenvolvimento de competências e habilidades como compromisso político, a partir da legislação vigente naquele período e que ainda encontra-se em vigor pela universidade, mesmo em face das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 01/2006).

Retornamos à perspectiva de atendimento do projeto a essa legislação, uma vez que o seu conteúdo a apontado como “princípios norteadores” (Parecer CNE/CP 09/2001) aos quais os cursos de graduação em Licenciatura Plena poderiam se adequar. Esses princípios fazem parte da ostensiva política educacional do Conselho Nacional de Educação a partir do ano de 1997, em que se vinculava a formação de professores às necessidades de adequação “[...] às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da Educação Básica tal como está postulada” (FREITAS, 2002, p. 151).

Mediante isso, ao postular uma proposta de formação sustentada pelos princípios do CNE, a Universidade Estadual de Goiás traz para si o compromisso, enquanto instituição formadora comprometida com a proposta legal, de direcionar a formação para o desenvolvimento de habilidades e competências. Nessa perspectiva, ela direciona a profissionalidade docente para permitir ao futuro professor ter condições de, no seu campo de trabalho, ao se deparar com as adversidades, mobilizar seus conhecimentos adquiridos visando à superação dos problemas “práticos”.

No Parecer CNE/CP 9/2001, a ênfase na relevância de propostas de formação com base em competências<sup>44</sup> é defendido pelo pressuposto de que a “[...] aprendizagem por

---

<sup>43</sup> É importante colocarmos que o termo *sistema escolar* utilizado no projeto refere-se a um espaço mais limitado de atuação do profissional da educação, compreendendo o espaço de atuação como uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação e que se conduz por uma atividade intencional e sistemática e para seu funcionamento os profissionais da educação são atores fundamentais no processo (DIAS; VALERIEN, 1994).

<sup>44</sup> No capítulo primeiro abordamos os princípios que subjazem esse conceito.

competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia ente essas duas dimensões, definindo a capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação” (BRASIL, 2001, p. 30). Ou seja, é de plena responsabilidade do futuro profissional em sua formação adquirir esses elementos que podem ser caracterizados como individuais, e isso demonstra que, ao formar professores, deve-se primar por sujeitos competentes que, por conseguinte, precisarão apresentar tais condições no campo profissional. Essas condições, de certa forma, nos fazem pensar na seguinte questão: esse profissional assim formado não estaria sujeito a uma concepção de formação que se sustenta na competitividade que o mercado apresenta, por conseguinte, visando tão somente atender às suas necessidades?

O discurso presente no projeto da Universidade enfatiza que o professor formado precisa colaborar de forma a ser “[...] 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” (UEG, 2006, p. 6).

Essa dimensão de formação é por nós apreendida como uma opção política da Universidade, até mesmo porque a mesma apresenta caracterizações e ligações políticas em seu processo de implantação, conforme já elencamos neste trabalho. Isso significa dizer que essas vinculações estão relacionadas ao próprio projeto de reforma do Governo do Estado de Goiás o qual enfatiza a modernização, a inovação e o atendimento com qualidade todos os setores da sociedade em prol do seu desenvolvimento e crescimento.

A instituição, mais uma vez, reforça a sua direção política ao expor no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) que uma de suas metas é promover a “[...] transformação da realidade sócio-econômica do Estado de Goiás e do Brasil” (UEG, 2004, p. 26).

Entendemos que a organização curricular proposta por uma instituição formadora incorpora os discursos e as dimensões de aprendizagem e, para isso, sua direção política em relação à dimensão da educação e da formação de profissionais se restringem a ela. Conforme tratamos no capítulo primeiro, a intervenção da Resolução CNE/CP 02/2002 quanto a direção política das instituições formadoras é incisiva, pois nesse período os cursos de formação de professores passaram por reformulações exigidas em conformidade com o artigo 15 desse documento. Mesmo que o artigo 53 da LDB atribua em seu texto autonomia para as Universidades constituírem seus projetos de curso, o que encontramos na proposta é uma condução a partir das prerrogativas legais quase que em sua íntegra.

Tal opção fica mais evidenciada na proposta quando é apresentada a organização curricular, pautada na prática pedagógica e nos seguintes princípios: “[...] a) a pesquisa como

princípio cognitivo e formativo; b) a integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis e c) a flexibilização” (UEG, 2006, p. 9). Sustentando-se nessas concepções, a base que fundamenta a formação é aquela que compreende que a prática pedagógica se sustenta como condição à *reflexão crítica*, e, portanto, aproxima o profissional da compreensão histórica da sociedade e de suas *necessidades concretas* e, para isso, o rigor científico é um dos pressupostos na formação dos profissionais da educação (UEG, 2006).

Essa prática pedagógica atenuada no discurso do currículo aponta para uma direção política em que habilidades e competências são as demandas exigidas pela sociedade. Para evidenciar a prática, outro elemento chave e presente na política do CNE é a utilização da pesquisa como princípio cognitivo e formativo, tal qual se encontra no texto dos Pareceres antes mencionados, pois, neles a pesquisa é encarada como necessária à formação para que o professor possa ser um pesquisador da própria prática.

Essas discussões acerca da formação pela e para a pesquisa foram muito fortemente travadas nos anos de 1990 por diferentes autores de pesquisas nacionais e internacionais no país e no capítulo primeiro evidenciamos alguns pontos de maior destaque no âmbito da formação de professores no Brasil.

Para tanto, essas interlocuções entre o campo legal e a direção política do projeto, evidentemente, não se afastam da perspectiva da profissionalidade que é a nossa segunda referência de análise no projeto. Iremos nos deter, a princípio, na caracterização do “perfil de pedagogo” pretendido pela UEG que é o de

[...] 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 da prática 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 (UEG, 2000, p. 5).

Conforme o texto pontua, o que percebemos é que o professor a ser formado na Instituição e que se concebe no contexto do projeto enfatiza uma profissionalidade docente que conduz a ter responsabilidade pela sua formação uma vez que haverá necessidade de

aquisição de competências e habilidades específicas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, e como tal é exposta de forma não contextualizada no campo da crítica social, do entendimento das condições da profissão e principalmente solidarizada com seus pares.

O processo de aquisição de competências e habilidades que o professor precisa “conquistar” para *ser professor* é visto como aquele cuja profissionalidade está ligada ao entendimento de domínios do campo prático da educação, ou seja, “[...] ao profissional não basta conhecer teorias, perspectivas e resultados, ele tem que ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da prática profissional” (UEG, 2006, p. 6). Isso indica que o profissional é aquele que concebe a sua formação voltada para o *saber fazer e o aprender a aprender*, bastante enfatizada no final dos anos de 1990 e que no nosso entendimento estabelece um vínculo com o tipo de professor que terá como papel atender às necessidades dos educandos na escola, consequentemente, esse espaço deve ser percebido como um serviço a ser prestado a favor de alguém.

Retomamos a teoria para elucidar mais o que se almeja como profissionalidade docente na UEG/Anápolis, discutindo algumas questões presentes na pesquisa e nos trabalhos de Guimarães (2004) que se referem à competência como um *requisito* importante no campo da profissão seja ela qual for e por esse fato tem sido debatida nos últimos trinta anos de maneiras diferentes e abarcando aspectos relevantes na constituição da profissão docente, da formação e atuação profissional

A competência a que estamos nos referindo faz parte de um processo de aquisição crítica, teórica, ética e política dos elementos que permeiam o trabalho docente, entendido como produção de saberes e de ciência. Acreditamos que a exposição do projeto traz elementos que se contrapõem à posição tratada anteriormente, por exemplo, por Guimarães (2004), por reforçar em seu currículo o paradigma que idealiza a escola como espaço para melhoria da condição social de seus sujeitos e em sintonia com as mudanças sociais a fim de que esses sujeitos possam almejar o campo de trabalho e “competir” com “qualidade” nele. Guimarães (2004) afirma que esse tipo de formação pode conduzir a uma “[...] individualização do sucesso e do insucesso tanto do professor quanto da aprendizagem do aluno; a tendência de abandono do professor à própria sorte, nas mãos do Estado” (GUIMARÃES, 2004, p. 89). Nesse sentido, as competências e habilidades requeridas ao pedagogo no projeto, tanto como área de formação como para a atuação profissional, impõem a todos o *aprender para fazer*.

Como síntese da nossa segunda referência de análise, o que apreendemos no discurso presente no Projeto formativo é de que a profissionalidade docente se destaca pela

necessidade de impingir ao futuro professor elementos para ele identificar-se mais com sua individualidade e capacidade de aprender do que com o coletivo, com seu grupo profissional e com as próprias condições históricas da profissão docente. O desenvolvimento de habilidades e competências que certificarão o professor ao final do curso se estende por todo o Projeto, pois nele é considerado *imprescindível* desenvolver no *pedagogo* o que este deverá desenvolver em seus *educandos*.

Para tratarmos, a partir desses pressupostos, da terceira referência de análise, que são os saberes docentes necessários a formação inicial do pedagogo na UEG/Anápolis, iremos considerar que, em torno do projeto desencadeia um discurso que parte da concepção de habilidades e competências, o qual se aproxima da discussão legal definida para o campo da formação de professores, conforme os Pareceres e Resoluções do CNE/CP nos anos de 2001 e 2002.

Mesmo em face das atuais Diretrizes para os Cursos de Pedagogia, o Projeto unificado da UEG sustenta-se na ótica dessa legislação e estabelece quais competências deverão ser desenvolvidas pelos futuros pedagogos no seu processo formativo.

Destacamos que nas Resoluções CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, foram instituídas diretrizes curriculares para formação de professores para Educação Básica, cuja formação se daria em nível superior. Nesse documento é enfatizada a necessidade de as Instituições elaborarem seus projetos em consonância com as determinações desse documento. Nesse sentido, o desenvolvimento de desenvolvimento de competências para formação de professores torna-se a nova direção que irá atender aos critérios voltados para as políticas educacionais a partir dos anos de 1990, conforme expusemos nos capítulos anteriores.

Já na Resolução nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, a determinação tratada era para que os cursos organizassem seus projetos com uma carga horária mínima de 2.800 horas e, mais, havia inclusive a abordagem de como essa carga deveria ser distribuída no projeto.

É preciso que esclareçamos que o trabalho docente possui uma natureza diferenciada, que consiste em ensinar, mas na perspectiva da humanização dos sujeitos situados historicamente. Por isso,

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2007, p. 18).

No entanto, percebemos, claramente, que o Projeto adota em seu conteúdo, a opção para formação apontada pela determinação legal, conseqüentemente, na contramão da discussão acima colocada. As competências e habilidades passam a ser condição para formação do pedagogo traduzindo-se nos anseios da instituição e configurando-se em dez itens que são explicitados e detalhados, no projeto formativo. Elencamos a seguir esses itens para, então, discutirmos se ocorre uma relação dessas competências exigidas com os saberes teórico-práticos e disciplinares que tratamos nos demais projetos.

- 01 – Dominar os conteúdos integrantes da base nacional comum do currículo de Ensino Básico;**
- 02 – Compreender as peculiaridades do ser humano em cada etapa da vida (infância adolescência, juventude, idade adulta e terceira idade);**
- 03 – Organizar situações de ensino eficazes;**
- 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;**
- 05 - intervir na organização do sistema escolar e do trabalho escolar;**
- 06 – Produzir saberes pedagógicos;**
- 07 – Atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável;**
- 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;**
- 10 - Estar apto a atuar nas funções de gestão dos sistemas e processos educacionais como também da coordenação pedagógica (UEG, 2006, p. 7-10) ( grifados do original)**

As competências acima citadas dizem respeito à prática e consistem na condição fundamental para o desenvolvimento do conhecimento necessário a docência, nessa Instituição. Esses conhecimentos se relacionam às situações que orientarão o futuro pedagogo a conduzir de forma apropriada sua sala de aula, seu planejamento, seus alunos, seus projetos numa perspectiva que envolve o compromisso do professor com sua prática individualizada e apta para a solução de problemas do cotidiano, intervindo, dominando e ajustando as *situações de ensino* de forma eficaz.

Essa perspectiva de formação nos faz refletir sobre a instrumentalidade presente nesse processo de formação na UEG/Anápolis, que relaciona a docência com esse conjunto de competências no processo formativo, constituindo-se como a alavanca de sucesso na carreira docente. Assim, incide nesse percurso, um trabalho da instituição no sentido de preparar os sujeitos não só para docência, mas também para atuarem em espaços não escolares exigindo destes o desenvolvimento de

[...] 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 (UEG, 2006, p. 8).

Em face disso, inferimos que para tornar-se pedagogo é preciso desenvolver competências e habilidades, para que se possa ter condições de atuar nos espaços escolares. No que se refere aos espaços não escolares, a instrumentalidade no campo formativo aproxima a educação do discurso de uma empresa que se preocupa com *visão estratégica, criatividade e flexibilidade* no espaço de trabalho (UEG, 2006).

Aliada a essa discussão, uma das competências elencadas complementa essa concepção pontuando que nos espaços não escolares o pedagogo deve tornar-se: “[...] *crítico, tolerante, criativo, sensível, realista, lúcido, objetivo*” (UEG, 2006, p. 10). Deduzimos que essas condições impostas ao pedagogo impinge a necessidade de ele estabelecer vínculos de gerência e dinamicidade como se o mesmo estivesse em determinado momento vivenciando o espaço de uma empresa. Isso, para nós, configura-se em um entendimento simplificado da atuação do pedagogo em espaços não-escolares.

Um dos itens que nos desperta a atenção é aquele que se relaciona à produção de *saberes pedagógicos*. É interessante o uso desse termo, por isso atentemos para o que se pontua o discurso, pois ele expõe que a produção de *saberes pedagógicos* também é uma competência que está relacionada ao desenvolvimento do sujeito na profissão, por meio da pesquisa.

- 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;
- comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e sua formação permanente, bem como com a ampliação do respectivo horizonte cultural;
- 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 ( UEG, 2006, p. 9)

Na organização curricular é dada ênfase à prática pedagógica como objeto da Pedagogia, sendo que esta “[...] 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” (UEG, 2006, p.11). Isso pode significar, então, uma aplicação da teoria à prática, numa relação simplificada em que se coloca o trabalho do professor num contexto de aprender para ensinar aos alunos, no espaço de atuação profissional. No Projeto é enfatizado que nem todo

[...] 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. (UEG, 2006, p. 12).

Esse destaque está claramente relacionado no conteúdo da Resolução do CNE/CP2001 que expõe a necessidade de que o futuro professor fazer realizar experiências “[...] como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização [...] a ser concretizadas nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2001a, p. 17).

Para romper, portanto, com a dicotomia entre teoria e prática, a ênfase vai ser dada na constituição abordada pela perspectiva legal, das Resoluções do CNE já apontadas, e que trazem “[...] a pesquisa como princípio cognitivo e formativo” (UEG, 2006, p. 12). Ou seja, para ser professor é necessário ser um pesquisador da sua própria prática. Para tanto, o Projeto propõe que o pedagogo poderá adquirir “[...] uma nova postura diante do conhecimento, dada sua característica essencial de atitude e disposição diante do estudo” (UEG, 2006, p. 12) O que se espera, portanto, em termos de desenvolvimento de competência é que esse futuro professor busque novos hábitos e vença *a passividade e a inércia* diante da realidade que ele irá defrontar.

A organização curricular descrita no Projeto reforça, a todo o momento, a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades pelo pedagogo. A ênfase é que se rompa com a dicotomia teoria e prática, que se desenvolva a interdisciplinaridade como articulação das disciplinas na matriz do curso e que se fortaleça a prática pedagógica como condição para aquisição básica dos processos da docência, ou seja, que se adquira

[...] 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 ( UEG, 2006, p. 12)

Essa perspectiva se relaciona também às competências ligadas às atividades do estágio supervisionado, do trabalho de conclusão do curso e de atividades de enriquecimento e aprofundamento como outra forma de interlocução do futuro docente com o campo de atuação profissional, com a pesquisa, com as metodologias nas diferentes áreas do conhecimento. (UEG, 2006).

O currículo proposto deve ser visto como um “[...] 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” (UEG, 2006, p. 14). Ele dimensiona as disciplinas em uma visão: *macro, meso e micro* como forma de dialogar e contemplar as competências elencadas no Projeto. Existe uma preocupação no desenvolvimento das disciplinas, a partir dessa visão, de maneira que a interdisciplinaridade possa contemplá-las e, para isso, propõe-se articulá-las por meio de eixos organizadores, conforme já expusemos anteriormente.

Para finalizarmos a compreensão do que consiste no projeto do Curso de Pedagogia da UEG/Anápolis, ressaltamos que nosso foco de discussão se relacionam aos saberes teórico-práticos e disciplinares, encaminhados como os possíveis elencados nos projetos formativos. Esses saberes são constitutivos das ações, reflexões e interações do professor com seu campo de atuação são abordados nessa pesquisa de forma mais densa, crítica e contextualizada.

O que concluímos por meio da análise do projeto da UEG/Anápolis é que não existe uma discussão acerca dos saberes docentes. O Projeto evidencia a necessidade de se preparar o professor para o enfrentamento das situações adversas, por meio das competências que o mesmo precisa *construir* durante o Curso. A ênfase é dada na especificidade da formação do pedagogo e, para isso, permeia no projeto discursos por vezes contraditórios e articulados, *a priori*, com base nas resoluções legais que, apreendidas pela instituição, constituem-se no atual projeto do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou analisar e compreender os elementos que delimitam a profissionalidade docente almejada nos projetos de Cursos de Pedagogia de algumas Universidades do Estado de Goiás. Deduzimos que a constituição da profissionalidade é permeada por diferentes entendimentos, conceitos e limitações e, ainda, por uma complexidade de natureza conceitual, a qual encontra-se imbricada no processo histórico, político e social da formação de professores. Para compreendê-la foi necessário investigarmos as relações que a ela estabelece com a formação e a profissão docente.

Assim, procuramos resgatar os aspectos históricos e políticos presentes na educação brasileira, a partir do final dos anos de 1970 até os dias atuais. Os embates situados no campo da formação de professores se tornam conflitantes no cenário de reformas e mudanças em torno das questões mundiais e nacionais, no contexto da produção e do trabalho. Desse modo, optamos pela compreensão dos processos de alteração no campo da formação de professores, constantes dos dois primeiros capítulos desta pesquisa. Neles fizemos um traçado dos principais aspectos do contexto histórico, dos conceitos e conjecturas presentes em torno da profissão, da profissionalidade e dos saberes docentes, bem como, tentamos compreender em que consistiram as diferentes demandas mundiais, as ambigüidades, as indefinições e as alterações nos caminhos trilhados pelo Curso de Pedagogia no Brasil.

Ressaltamos que as demandas sobre a formação de professores se tornaram mais evidentes a partir do início dos anos de 1990, neste país. Esse período foi marcado por demandas ligadas à Educação Básica e ao Ensino Superior, com exigências em torno da qualidade, sob a ótica das políticas educacionais e da determinação dos caminhos para formação de profissionais, tudo isso, objetivando o atendimento aos novos tempos que se instalaram no país a partir desse espaço temporal.

As exigências mais prementes para se conduzir a educação nesses novos tempos foram traduzidas de diferentes maneiras. No ano de 1996, a aprovação da Lei que regulamentou a Constituição de 1988, a LDB/96 e a definição, por meio de Resoluções e Pareceres, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Nacional de Educação, forjaram as perspectivas dos atuais cursos de formação de professores no Brasil.

No caso do Curso de Pedagogia, o encaminhamento das discussões ao longo desse processo histórico se deu desde sua implantação no país no ano de 1939 até a condução das Diretrizes Curriculares para o curso homologada no ano de 2006, rompendo com o processo já existente. Isso fica consolidado no artigo dez das Diretrizes Curriculares, o qual extingue as

habilitações e determina que a formação dar-se-á em Cursos de Licenciatura destinados à formação de profissionais que atuarão na docência para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal Médio bem como nas áreas destinadas aos serviços e apoio escolar e, ainda, nas demais que se referem aos conhecimentos do campo pedagógico.

Essas afirmações denotam mais fortemente em que se definiriam os cursos de Pedagogia frente às demandas presentes nos debates sobre os destinos da formação de professores para esses níveis de ensino no país, bem como qual seria a direção tomada, nos diferentes campos formativos.

No âmbito desta pesquisa, conforme já expusemos anteriormente, optamos pelo estudo dos projetos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Católica de Goiás, Federal de Goiás e Estadual de Goiás compreendendo que, categorizadas como instituições universitárias, cada uma possui características particulares no contexto da Educação Superior no Estado no que diz respeito à formação de professores.

Consideramos que o foco do trabalho ficou mais evidenciado, no terceiro capítulo, a partir do momento em que os projetos dos cursos das Universidades elencadas passaram a ser analisados, por meio da interlocução com os referenciais teóricos.

Tratamos inicialmente de compreender, como primeira referência de análise, em que sentido os projetos dos cursos encaminharam-se a fim de atenderem a legislação e quais foram as suas direções políticas. Entendemos que os rumos tomados por elas, respeitado cada espaço universitário no contexto da Educação Superior, sua representatividade histórica e política, tiveram especificidades próprias no tocante aos seus espaços formativos.

Um dos aspectos que analisamos refere-se à obrigatoriedade das determinações legais em relação ao cumprimento das condições mínimas para o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia. Os conteúdos encontrados nos projetos apontam para a necessidade de haver uma compreensão histórica das alterações legais e o sentido que as mesmas dão aos cursos nas instituições.

Considerando o tempo de surgimento das Instituições, na Universidade Católica de Goiás, a primeira do Estado, de natureza filantrópica, cristã e privada, o curso de Pedagogia traz no Projeto uma contextualização dos diferentes percursos atravessados no contexto da sua história. Na Universidade Federal de Goiás, a segunda Universidade a surgir no Estado, de natureza pública, as demandas em torno da formação de professores e seus embates junto à Educação Nacional se tornaram históricas. É evidente que não negamos que ambas universidades compartilharam dos espaços de debates no campo da formação de professores,

aliadas às associações, aos sindicatos, aos movimentos de educadores ao longo dos últimos trinta anos no país.

Inferimos que a Universidade apresenta uma parcela de contribuição para o campo de formação de profissionais para o país. Nessa perspectiva, o que se discute no interior delas, seus rumos e interações com o conhecimento científico e tecnológico são de fundamental importância na compreensão dessa primeira análise (FÁVERO, 2003).

No caso da Universidade Estadual de Goiás, cuja natureza se circunscreve em um espaço público estadual, esta exerce no Estado um papel importante, mas que decorreu também de demandas voltadas à defesa da educação pública no país, por meio de um ensino superior que atingisse o maior número de ingressantes, a partir de um processo que, no Estado de Goiás, fortaleceu-se nos anos de 1980, através da interiorização da Educação Superior, processo em que essa instituição teve uma parcela significativa de intervenções, principalmente no campo das licenciaturas, em nosso caso a Pedagogia.

O destaque que se faz é que a todo o momento as demandas legais foram contempladas pelas três instituições no que tange ao cumprimento das determinações previstas para a educação na Constituição Federal de 1988, na LDB/96 e nas Resoluções, Pareceres e Diretrizes definidas para a formação de professores e para os Cursos de Pedagogia, em especial.

Devido à natureza de cada uma das instituições, inferimos que esse atendimento legal é conduzido por caminhos e discussões diferenciadas, objetivando, com isso, uma perspectiva que definisse os rumos políticos de cada uma. Na UCG, as diferentes reformulações que o projeto sofreu, no total de quatro, objetivaram a atualização do curso com vistas ao cumprimento da legislação, o que para nós decorre, principalmente, da natureza privada da instituição e das necessidades de ela manter uma formação que atendesse às políticas educacionais, as quais impigem sobre as instituições privadas um maior controle, através dos mecanismos de avaliação, competitividade e certificação de profissionais frente às novas demandas dos setores produtivos.

No que se refere ao espaço público federal, a UFG caracteriza-se por dispor de uma posição hegemônica e de caráter mais autônomo, no que concerne à definição de um projeto mais específico de formação. Ela não descumpra as exigências mínimas legais, como por exemplo, o tempo de integralização, carga horária legal mínima para validação dos estágios supervisionados e do próprio curso, a formação destinada à docência para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, não percebemos, no seu caso, uma sustentação

apenas nas Resoluções, Pareceres e Diretrizes de forma totalizante para o encaminhamento da proposta de formação.

Em outras palavras, a UFG, por meio de embates políticos tanto internos como externos, no campo da formação de professores, constitui um projeto próprio para suas licenciaturas definindo os seus rumos políticos.

Com relação à UEG, notamos que ocorre uma demanda no atual Projeto, com vistas ao atendimento às Resoluções e Pareceres do CNE/CP homologados nos anos de 2001 e 2002, constituindo-se em um curso que atende a esses preceitos legais, cujo processo há muito vem sendo criticado, uma vez que ele tende a formação de professores ao desenvolvimento de competências e habilidades, questões essas aprofundadas em nossas análises.

Esses encaminhamentos, no que tange ao atendimento à legislação, afetam, a rigor, a direção política dos cursos em cada uma das instituições. No caso da UCG e UFG, percebemos que, por pertencerem ao conjunto dos processos históricos e das discussões em torno da formação de professores no país, essas instituições, quanto à direção política, mantêm uma certa aproximação. A opção pela docência como foco formativo, atualmente, apresenta-se de forma histórica em ambas instituições, com maior destaque a partir do final dos anos de 1980. Esse fato foi percebido nos relatos descritos no conteúdo dos projetos analisados, em documentos e nas revisões de literatura em que se destaca a contextualização histórica dessas Universidades.

Apoiadas pelas demandas históricas e políticas e pela presença da Universidade no contexto de discussões sobre o rumo da educação nacional, notamos que a direção política tomada por essas instituições coadunam com a necessidade de romper com o paradigma tecnicista imposto ao contexto educacional durante o período da ditadura militar. O que queremos ressaltar é que as duas Universidades, majoritárias no Estado, encampam mudanças em seus projetos de cursos e os direcionaram para o conjunto das lutas, a favor de uma formação crítica, social e constitutiva das reais necessidades da sociedade.

Conforme apontamos anteriormente, não podemos negar o papel que a Universidade sempre exerceu na configuração das profissões, mas vale ressaltarmos que o caráter organizativo demonstrará que, em meio ao processo de discussão política e das exigências sobre a formação de professores, os rumos cada instituição tomar evidenciará o seu tipo de gestão e competência. Notamos que a UFG encampa com mais maturidade e autonomia seu projeto de formação, considerando que a formação docente, a partir da sua direção política e de um modelo próprio de formação, não deve ser aquela atrelada ao sistema produtivo.

Na UCG, embora essa Universidade estivesse presente nos movimentos em prol de mudanças no contexto formativo, fica evidente que a sua direção política não escapa das determinações de uma entidade cristã, humanista e filantrópica e, também, de caráter privado. As contradições presentes são compatíveis com o contexto histórico, político e econômico, advindas das exigências do mercado, que fazem a instituição se subverter ao processo de manutenção da prestação de serviços enquanto instituição filantrópica e, ao mesmo tempo, ser competitiva e produtiva enquanto instituição privada na manutenção do alunado.

No que tange à UEG, instituição pública estadual, não ocorre no seu Projeto uma defesa clara em prol do espaço público para formação de professores. Contraditoriamente, ficam evidenciadas, no documento, as discussões em torno de uma formação de professores com foco na docência para a Educação Infantil e para os anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, não podemos nos esquecer que essa formação é sustentada pelas Resoluções do CNE/CP dos anos de 2001 e 2002.

O contra-senso reside justamente no fato de que uma das Resoluções, a CNE/CP 01/2002 caracteriza-se pela [...] ênfase nas competências, como princípio norteador e nuclear “[...] resulta um perfil docente centrado na aquisição de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática e simplista” (BRZEZINSKI, 2008, p. 184).

Tais definições no Projeto formativo forjam uma direção política com vistas a atender as demandas evidenciadas pelas políticas educacionais impositivas a partir dos anos de 1990 e, supostamente, as necessidades da própria política de expansão e interiorização da Educação Superior no Estado de Goiás, conforme discutimos, no capítulo dois desta pesquisa.

Tenhamos presente que, embora as discussões contemporâneas confrontem esse caráter instrumental, a UEG mantém em seu Projeto formativo, implantado em 2004 e regulamento em 2006, as mesmas características contidas nas Resoluções do CNE/CP do ano de 2001. Dessa forma, o seu Projeto ainda tem como direção política a formação por competências e determina que o pedagogo deva se instrumentalizar para o trabalho com o objetivo de compreendê-lo sabendo utilizá-lo de maneira a reconhecer a base social e política do seu campo de atuação e, a partir disso, sustentar o seu agir e o seu pensar sobre a prática.

Para compreendermos as interligações desses caminhos tomados pelas instituições, propusemos como segunda referência de análise dos projetos, conhecer os traços de profissionalidade docente neles situados, que evidenciam, em nosso entendimento, uma aproximação direta com o caráter de cada instituição e sua contextualização no processo histórico em torno da formação de professores no país.

Um dos aspectos encontrados nos projetos da UCG e UFG é o de elas sempre trazerem à tona a docência como foco formativo e, para isso, é necessário que o professor não se distancie das questões que permeiam a sua profissão buscando compreendê-la de forma crítica, contextualizada e coletiva.

Esses traços de profissionalidade, nessas instituições, ecoam a partir dos discursos em torno da defesa de um processo formativo que deva ser constituído em consonância com o papel da Universidade. Além disso, esse processo deve estar articulado ao contexto histórico educacional, o qual exige cada vez mais que, na profissão docente, os sujeitos estejam engajados na compreensão do campo de atuação e do papel que devem desempenhar na formação de crianças, jovens e adultos.

Sacristán (1995) ressalta em seus estudos a necessidade de compreendermos a profissionalidade docente como um dos componentes fundamentais ao processo formativo e fala, também, da impossibilidade de os professores assumirem, como vemos muitas vezes, a “[...] responsabilidade exclusiva sobre a actividade (sic) educativa, devido às influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais)” (SACRISTÁN, 1995, p. 68). Isso nos leva a deduzir que as instituições formadoras almejam, idealizam professores que certamente encontrarão conflitos pertinentes à profissão e, para tal, um dos compromissos da formação inicial deve ser o de direcionar os processos que permeiam a profissão de forma crítica, histórica e dialética.

Para essas duas primeiras instituições, em relação às suas direções políticas, percebemos que há confrontos com as imposições legais, pois elas se contrapõem à lógica da certificação, da competitividade e da simplificação do processo formativo, que comprometem uma concepção de profissionalidade crítica e historicamente situada. Isso nos despertou a atenção porque observamos, o caráter de luta compartilhada em muitos processos históricos, em prol das mudanças no processo formativo, nessas Universidades.

O Projeto da UCG, o qual defende a educação como prática social, humanista e cristã, aponta que o pedagogo a ser formado não pode ser visto como um profissional que acumula apenas informações, mas, sim, como sujeito pleno, crítico, dinâmico e que tenha atitudes e iniciativas frente às situações que envolvem o seu campo de atuação, sendo essas as características da profissionalidade docente para a instituição.

Em consonância com o discurso da uma formação crítica e voltadas às *questões da educação e da escola*, percebemos que a luta permanente da UFG, ao longo de sua existência histórica se respalda pela garantia de uma educação pública comprometida com os espaços sociais e com a formação de profissionais que venham atender as lutas históricas do país em



prol de uma educação que possa contemplar a qualidade no atendimento à educação básica, sempre de forma crítica e valorizando os saberes produzidos no contexto histórico.

Nesse sentido, os traços da profissionalidade docente abordados no contexto do projeto da UFG comportam uma discussão evidenciada por uma base teórica que sustente e permita aos futuros professores aderirem à profissão docente, focando mais o campo teórico e político. Nesse sentido, a instituição defende a educação e, conseqüentemente, um professor que possa consolidar sua formação social e política por meio desse tipo de projeto.

Destoando das outras duas instituições, a UEG aborda uma profissionalidade docente que se respalda no desenvolvimento de competências e habilidades. Tais competências e habilidades devem ser sustentadas pelas relações entre teoria e prática, fundamentais na constituição do profissional docente, para que, assim, ele possa atuar e compreender propositivamente a realidade enquanto um intelectual que busca intervir, de forma técnica em sua prática, e, ao mesmo tempo estabelecer um compromisso com a aprendizagem de seus futuros alunos.

O projeto, tendo como referencial para sustentação das bases teóricas e epistemológicas as Resoluções e Pareceres CNE/CP, define como traços da profissionalidade que o pedagogo seja um sujeito comprometido com sua profissão e atuação, mas que, fundamentalmente, desenvolva uma prática pedagógica que o oriente a ser um profissional que não conheça apenas as teorias e os resultados decorrentes de um determinado rigor científico, mas, também é necessário que ele saiba resolver os problemas da prática dando-lhes soluções *adequadas*.

O papel da formação do pedagogo definida pela UEG/Anápolis, no contexto do projeto do curso de Pedagogia, enfatiza uma profissionalidade docente mais voltada para os aspectos relacionados ao saber-fazer. Apesar de acenar para a necessidade de uma formação científica, por outro, conforme exposto acima, ela passa a exigir o desenvolvimento de conhecimentos predominantemente práticos. Ao que parece pretender sustentar e defender a Pedagogia por princípios somente práticos é convertê-la ao campo pragmático e imediatista acerca do que possa caracterizar o conhecimento nesse contexto.

A cada tempo histórico as instituições analisadas apresentaram características diferenciadas tanto em relação à direção política como no que diz respeito à profissionalidade, porém a nosso ver são todas de uma transitoriedade necessária ao contexto dialético da educação.

A UCG, respaldando-se na educação histórico social converge a formação para o foco humanístico, cristão, com vistas a formar um pedagogo que compreenda esses aspectos e lute

para contemplá-los em sua prática, nas relações com seus futuros alunos, no atendimento às comunidades e, também, aos espaços não-escolares.

A perspectiva da UFG é a de, dialeticamente, constituir a formação de professores por meio do exercício da autonomia e da força política da instituição, possibilitando ao futuro professor uma base sólida e crítica sustentada pelo arcabouço teórico, que o oriente à compreensão da realidade numa perspectiva histórico-social. Não há submissão à legislação como ‘camisa de força’.

Em contrapartida, a UEG, devido às contingências do seu surgimento e por sustentar-se no compromisso com o processo de formação de profissionais para um Estado que idealizou progresso pela criação de uma Universidade, vai conceber uma formação de professor que seja habilitado, predominantemente, para o *saber-fazer* e para o *aprender a aprender*, conforme antes já expusemos.

Outro aspecto que destacamos como necessário ao entendimento da profissionalidade docente nos projetos dos cursos foi aquele que trata de quais saberes docentes seriam necessários à formação de professores em cada instituição. Nessa perspectiva, os saberes docentes apresentam diferentes classificações e tipologias no campo teórico, porém se afirmam numa discussão ampla em torno da formação de professores e da especificidade de saberes que delineam o campo teórico-prático.

O desafio ao qual nos submetemos está ligado à questão conceitual, no que se refere à distinção entre saberes docentes e habilidades e competências. Isso porque existe uma linha tênue em torno desses conceitos. Nesta pesquisa, os saberes docentes possui uma conotação mais abrangente do que a mera aquisição de competências e habilidades como técnicas que darão ao professor o conhecimento necessário à sua atuação profissional.

Nesse sentido, os saberes docentes se interagem à discussão da profissionalidade rompendo com a ideia do tecnicismo pedagógico do *saber-fazer* e do *aprender a aprender*.

Para tanto, delimitamos que na formação inicial os saberes docentes poderão se compor como saberes teórico-práticos e disciplinares. A partir disso, entendemos que os projetos ressaltam que os saberes disciplinares dimensionam a constituição da base teórica dos cursos por meio das disciplinas e suas articulações no contexto formativo. Já os saberes teórico-práticos (pedagógico-didáticos e experienciais) indicam uma preocupação com referência à interação do futuro professor com os espaços de atuação profissional, com atividades relativas à aproximação com a comunidade, com as associações profissionais, com pesquisa e extensão durante o seu processo de formação.

Quanto aos saberes disciplinares relacionados à formação, verificamos que existe uma aproximação nos projetos da UCG e UFG no que diz respeito a docência como eixo fundamental para a formação de professores. Na UCG, os saberes disciplinares se relacionam ao campo teórico dispondo que o conhecimento das diferentes áreas da docência deve fundamentar a prática social e cristã. No que tange aos saberes teórico-práticos, eles não se constituem em prescrições sobre a atuação prática, ao menos teoricamente.

Assim, inferimos que, na busca em ensinar para projeto humanístico, o foco com relação aos saberes é o de conduzir a formação do alunado, por meio das atividades e estágios, da pesquisa e da extensão, objetivando o estabelecimento de relações com as comunidades, ao exercício da cidadania e, também, ao desenvolvimento de uma competência que seja ética e responsável com a profissão.

Embora o Projeto da UFG conduza a formação de professores à algumas discussões muito próximas ao da UCG, na UFG, existe uma densa exposição acerca da necessidade de referendar a teoria como base fundamental ao processo formativo. Para isso, o projeto sustenta que os saberes disciplinares devem se constituir por meio de disciplinas que permitam ao futuro professor ter acesso ao conhecimento e interagir com o campo educativo fazendo uma relação dinâmica com os saberes teórico-práticos. Esses saberes são articulados por meio do desenvolvimento de atividades que integram os conhecimentos das disciplinas com o estágio supervisionado e demais ações direcionadas ao envolvimento do futuro professor com a sua área de formação.

Confrontando-se com as perspectivas anteriores, o projeto da UEG apresenta contradições no que se refere à relação entre saberes docentes e a formação do pedagogo. Ele sustenta um discurso de fortalecimento e desenvolvimento de competências técnicas e, com isso, percebemos uma dimensão diferenciada no que tange aos critérios adotados pela instituição para compreensão da área de formação.

Essas contradições se referem ao fato de que a instituição traz para si, por conta desse entendimento, o compromisso de “formar” o profissional e dar a ele a instrumentalização para agir ou *saber-fazer* no campo de atuação. Muitas vezes esse discurso, que aparenta uma percepção de compreensão da totalidade da prática, da ação ou da tarefa do docente pela definição de prescrições, a serem desenvolvidas no campo formativo, vincula-se, na verdade, a uma ilusão. Será que é possível tornar-se um profissional plenamente capaz de solucionar os problemas no contexto da prática meramente pelo *saber-fazer*?

Em nosso entendimento, o projeto da UEG desconsidera a necessidade de confrontar o sujeito a ser formado com os saberes docentes. Saberes esses que devem ser, historicamente,

significativos por estarem ligados à existência humana e, portanto, subjetivos e formalizados em contextos que tanto se iniciam com o processo formativo nas instituições quanto demandam a sua ampla relação no conjunto das ações do futuro profissional.

Todas essas considerações nos levam a deduzir que, embora as Instituições apresentem similaridades e distanciamentos quanto às perspectivas da direção política, atendimento legal, orientação aos saberes docentes, para cada uma delas concebe sujeitos a serem formados com concepção de profissionalidade diferenciada.

A partir da realidade que se encontra em movimento, inferimos que emergem dessas instituições perspectivas para uma formação de professores que oscilam entre o compromisso com a docência, a escola e a sociedade em conflito e a necessidade de cumprimento às demandas legais exigidas pelo sistema educativo.

O foco dado em cada instituição ao seu projeto formativo nos foi apresentando esse quadro de incertezas e de temporalidade que o fenômeno educativo sobre a formação de professores se deu historicamente.

Inferimos que a luta histórica para compreensão e constituição do entendimento que hoje se tem sobre a profissão docente, a profissionalidade e os saberes docentes enfrentam as contradições, a provisoriidade e a dinamicidade, conseqüentemente, exigindo um constante revisitar e reconstruir, nesse sentido, configurando a práxis que propõe sempre confrontação utópica dessa realidade.

Assim, por meio deste estudo, concluímos que as instituições se desdobram pela escolha em seus projetos a determinações que incidiram em opções políticas para definir a profissionalidade docente. Para a Universidade Católica de Goiás, o Projeto busca formar um professor que seja ético e cristão; para a Universidade Federal de Goiás, o Projeto almeja um professor com sólida formação teórica e política e para a Universidade Estadual de Goiás, o Projeto idealiza um professor, talvez, que atenda mais a uma lógica instrumental contemporânea.

Por fim, em face das múltiplas determinações à que nos defrontamos neste estudo, compreendemos ainda que existem muitos desafios e perspectivas na direção da formação, constituição da identidade profissional, profissionalidade docente, reordenação do projeto de formação do pedagogo, permeando o cenário globalizado, por conseguinte, tornando-o repleto de incertezas. Nesse sentido, pesquisas iguais a esta encontram-se inacabadas, por isso o debate será significativamente permanente, real e em movimento.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro M. de. Modernidade e pioneirismo: a história do curso de Pedagogia na UCG (1949-1969). **Revista Estudos**; Revista da Universidade Católica de Goiás Goiânia: UCG, v. 31, out. 2004. p. 59-80.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILE, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 128 p. (Série Prática Pedagógica).

AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. 78 p.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: A autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 35-60.

BALDINO, José Maria. Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás.

BELLONI, Isaura. A educação superior dez anos depois da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 149-166.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto, 1994. 336 p.

BOITO Jr., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999. 247 p.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES ano XXII, n. 74, 2001. p. 59-76.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1). 318 p.

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

BRZEZINSKI, Iria. Concepção básica no movimento de reformulações curriculares. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996. p. 13-28.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. 195 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004. 200 p.

\_\_\_\_\_. Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 68, 1999, 2004. p. 80-108.

\_\_\_\_\_. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-194.

\_\_\_\_\_. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 195-219.

CARVALHO, Carlos Willian; MELO, Virgínia Maria de Oliveira de. **Auto avaliação da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas - UnUCSEH**. Anápolis: UEG, 2007. 40 p.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Campinas: Autores Associados, 2005. p. 96-107.

CASSIMIRO, Maria do Rosário. **Desenvolvimento e educação no interior do Brasil**: Goiás no complexo regional do Centro-Oeste. Goiânia: Oriente, 1974. 292 p.

CATANI, Afrânio M. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 135 p.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Ano 23, n. 75. Campinas: CEDES, 2001. p. 67-83.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n. 24, set./dez., 2003. p. 5-15.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Rev. Técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

COSTA, Jorge Adelino. A escola como empresa. In: **Imagens organizacionais da escola**. 2. ed. Porto: ASA, 1998. p. 25-53. (Coleção Perspectivas Actuais (sic) em Educação).

CUNHA, Luiz Antonio. O Ensino Superior no Octônio FHC. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007. 300 p.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 94 p.

CURY, Carlos Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autentica, 2003, p. 125-142.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. Rev. e ampl.. São Paulo: Atlas, 1995. 294 p.

DIAS DA SILVA, Maria Helena G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**: Florianópolis: UFSC, v. 23, n. 2, jul./dez., 2005. p. 381- 406.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001. 201 p.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 80, 2002. p. 235-253.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio M.; OLVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. 294 p.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 1997. 240 p.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa Ômega, 1980, v. 2. 355 p.

ESTRELA, Maria Tereza. Introdução. In: **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto, 1997. p. 7-20.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio

M.; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 179-190.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. Universidade Estadual de Goiás (UEG): concepções e funções sociais em debate. s./d. (mimeo). 15 p.

FIRMINO, Luciano Julio. O currículo do curso de pedagogia em movimento: como se formam pedagogos na UCG? Goiânia: UCG, 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FRAUCHES, Celso da Costa. Pedagogia, o que fazer? . SEMESP: São Paulo, 2006. p. 24

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 296 p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária). 142 p.

FREITAS, Heloísa Costa Lopes de. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, Ano XX, n. 68, dez. 1999. p. 17-44

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 80, n. 23, 2002. p. 17-44.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação de professores. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 80, 2002. p. 137-168.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas: CEDES, 2007. p. 1203-1230.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 70-90.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-115.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p.



GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005. 297 p.

GUIMARÃES, Valter Soares. Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás. São Paulo: USP, 2001. 192 f. Tese de Doutorado em Educação.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004. 128 p. (Coleção Entre Nós Professores).

\_\_\_\_\_. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia?** Campinas, SP: Papirus, 2006. 191 p.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 205 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 230 p.

LEHER, Roberto. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio M.; OLVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 81-96.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 68 1999. p. 239-277.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão do trabalho da escola: teoria e prática**. 5. ed. Rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 200 p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza SEABRA. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. 407 p.

LINHARES, Carmem; SILVA, Waldeck. C. da **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano, 2003.

LONGHINI, M. D.; HARTWIG, D. R. A interação entre os conhecimentos de um professor aspirante como subsídio para aprendizagem da docência. **Revista Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, 2007. p. 435-451.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005. 274 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 100 p. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: **Educação e sociedade**. Campinas: CEDES, n. 89, dez. 2004.p.1159-1180.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio F.; CUNHA, Maria. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Revista Educação e Sociedade**, n. 68, Campinas: CEDES, dez. 1999. p. 7-14.

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. Histórico da Universidade Católica de Goiás. **Revista Estudos**. v. 1, n. 1 Goiânia: UCG, 2004. p. 09-24.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1969. 574 p.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: São Paulo n. 118, mar., 2003. p. 89-117.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**, Campinas: Autores Associados, n. 14, maio/ago., 2000. p. 131-150.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bom Tempo, 2005. 128 p.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América latina. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 100, mar. 1997. p. 37-48.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80. Campinas: CEDES, 2002. p. 13-24.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 307 p.

NONATO, Antonia Ferreira; SILVA, Eleuza de Melo. Movimento de educadores e o curso de Pedagogia: identidade em questão. In: **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p. 53-74.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. 191 p.

\_\_\_\_\_. Dilemas actuais dos professores: a comunidade, a autonomia, o conhecimento. In: **Perspectivas para a formação de professores**: contribuições do IV Seminário das Licenciaturas. Goiânia: UCG, 2005. p. 11-28.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes; GUIMARÃES, Valter Soares. A reformulação dos cursos de licenciatura da UFG: construindo um projeto coletivo. **Revista INTER-AÇÃO**. Goiânia: UFG, v. 28, n. 2 2003. p. 195-204.

PARO Vitor Henrique. Cidadania, democracia e educação. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 9-11.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: USP, n. 42, maio/ago., 2001. p. 317-332.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167 p.

PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. 335 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 96p

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 224 p.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-41.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação do professor: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35-50

\_\_\_\_\_. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.

REIS, Reinildes Maria de Carvalho dos. O perfil do pedagogo em formação nos cursos de pedagogia em Goiânia. Goiânia: UCG, 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 259 p.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Maria Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil. O curso de pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 68, dez. 1999. p. 220-238.

\_\_\_\_\_. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 175-191.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p. 43-62

\_\_\_\_\_. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. Disponível em: <http://www2.uerj.br/anped11/Leda.doc>. Acesso em: 19 fev. 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 62-70.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 66). 105 p.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável à investidas ideológicas. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 75-94.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. 135 p.

\_\_\_\_\_. Reforma da Educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 53-80.

SOUZA, João Oliveira. A criação e a instalação da Católica de Goiás. **Revista Estudos**. Goiânia: UCG, v. 1, n. 1, 2004. p. 25-43.

TANGUY, L. Competência e integração social na empresa. In: TANGUY, L.; ROPÉ, F. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p. 167-200.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Campinas: Autores Associados, 2002. p. 61-88.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-194.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987. 178 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000. 251 p.

\_\_\_\_\_. FARIAS Isabel Maria Sabino de. Novos rumos para a educação: retorno ao estado democrático. cap. 7. In: **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003. p. 143-171.

\_\_\_\_\_. O público e o privado na educação: cenários pós LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-98.

## DOCUMENTOS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Documento final do I Encontro Nacional. 1983.

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

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

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

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

BRASIL. Decreto 3.276, de 6 dezembro 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, e dá outras providências.**

\_\_\_\_\_. Decreto 3.554/2000. **Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999**, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - **PNE**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL Secretaria de Educação Superior - SESu. Edital n. 4, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Parecer n. 9/2001. Brasília: MEC/CNE, 8 maio de 2001.

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

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, MEC/CNE, 9 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a **Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, MEC/CNE, 9 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Parecer n. 5/2005. Brasília, MEC/CNE, 13 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, MEC/CNE, 16 maio 2006.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Departamento de Educação. Universidade Católica de Goiás. EDU/UCG: Goiânia, 1994.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Departamento de Educação. Universidade Católica de Goiás. EDU/UCG: Goiânia, mar., 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Departamento de Educação. Universidade Católica de Goiás. EDU/UCG: Goiânia, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Conselho Superior Acadêmico. Universidade Estadual de Goiás: Anápolis, 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CsU n. 048/2006 - aprova o Projeto Pedagógico Unificado do curso de Pedagogia - Modalidade Licenciatura e sua matriz curricular.

\_\_\_\_\_. Resolução CsA n. 06/01 de 07 de agosto de 2001- Cria o Fórum permanente da Licenciatura da Universidade Estadual de Goiás.

\_\_\_\_\_. Resolução CsA n. 036/2008 de 17 de dezembro de 2008- Dispõe sobre chancela da Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Ministério da Educação. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Resolução CEPEC n. 631, define a política para Formação de Professores da Educação Básica, de 14 de out. de 2003.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG). Política e Diretrizes do Ensino de Graduação - Aprovada pelo ato normativo n. 18/2007 de 19 de dezembro de 2007, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Administração da UCG.

\_\_\_\_\_. **Política e Diretrizes do Ensino de Graduação** - Projeto UCG: princípios, identidade, missão e opções estratégico-institucionais, 2008.