

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

*Helena Machado de Paula Albuquerque**

*Celia Maria Haas***

*Regina Magna Bonifácio Araujo****

Recebido em: 14 ago. 2011 Aprovado em: 16 set. 2011

*Doutora, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Coordenadora do Grupo de Pesquisa de Gestão e Políticas Públicas da Faculdade de Educação da PUC/SP. / End. Profissional: Rua Monte Alegre, Perdizes- São Paulo-SP- CEP: 05014-901./ E-mail: helenalb@uol.com.br

**Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Cidade de São Paulo e Universidade Municipal de São Caetano do Sul. End. Profissional: Rua Cesário Galeno, 448/475, Tatuapé, São Paulo/SP - CEP: 03071-000. E-mail celiamhaas@uol.com.br

***Doutora em Educação (Desenvolvimento e aprendizagem) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP). Docente da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenadora do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - PEJA, na mesma Instituição. End. Profissional: Rua do Seminário, s/n, Centro - Mariana, Minas Gerais. E-mail regina.magna@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados conclusivos da primeira etapa de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Gestão e Políticas Públicas. A pesquisa, com abordagem bibliográfica documental, qualitativa, compreendeu duas etapas: uma, de investigação documental, e outra, empírica, que teve como objetivo investigar o significado de ser pedagogo pelos concluintes do Curso de Pedagogia, após a mudança do projeto pedagógico para atendimento das novas diretrizes curriculares nacionais. Contou com o aporte teórico de Gimeno Sacristán, Albuquerque, Lima, Saviani e outros. Os dados evidenciam a importância e o compromisso das instituições investigadas com a formação inicial dos professores e os projetos pedagógicos apresentam semelhanças no aspecto legal e, ao mesmo tempo, diferenças e características próprias decorrentes das condições internas e locais de cada instituição.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação inicial de professores. Diretrizes curriculares nacionais. Projeto pedagógico.

INITIAL TEACHERS TRAINING FOR BASIC EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: This paper presents the conclusive results of the first stage of a research conducted by the Research Group in Management and Public Politics of the Pedagogy Program. The research abides the theoretical framework of Gimeno Sacristan, Albuquerque, Lima, Saviani and others. This qualitative research consists of two steps: a study of documents and an empirical examination. The data showed the importance and the commitment of the selected institutions with the initial teachers training and the lack of relationship between public policies and its implementation in the educational institutions. The pedagogical projects for teachers training have similarities in legal aspects and at the same time they present differences and specific characteristics due to internal and local conditions of each institution.

Key words: Pedagogy. Initial teachers training. National curricular policies. Pedagogical project.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados conclusivos da primeira etapa de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Gestão e Políticas Públicas (CNPq), constituído de pesquisadores de diferentes instituições de educação superior dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. A pesquisa teve como objetivo investigar o significado de ser pedagogo pelos concluintes do Curso de Pedagogia, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - licenciatura, publicadas em 15 de maio de 2006. Tais diretrizes provocaram inquietações e rupturas ao atribuírem ao Curso de Pedagogia, entre outras, a formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que, anteriormente, era realizada em cursos profissionalizantes de nível médio ou no curso superior de Pedagogia - Habilitação Magistério. Privilegiou uma das dimensões da formação do Pedagogo, a licenciatura, em detrimento do bacharelado, quando anteriormente o curso valorizava ambas as dimensões. Propôs uma organização curricular em três núcleos de estudos, visando possibilitar um ensino globalizante em contraposição ao isolamento disciplinar provocativo de um currículo fragmentado como postulam Morin (2002) e Hernandez (1998). Preconizou, ainda, a formação inicial de um professor com uma lista de atributos mais extensa do que fora, até então, expresso em qualquer documento oficial.

Para a investigação, partiu-se da hipótese de que, dificilmente, com base nas diretrizes atuais formar-se-á o Pedagogo como licenciado e bacharel (o profissional da educação) e tampouco será viável a formação do “super professor” alinhavado pela lei.

2 A PESQUISA: PROCESSO E METODOLOGIA

A pesquisa, com abordagem bibliográfica, qualitativa, compreende duas etapas: uma de investigação documental, a outra, empírica. As conclusões referem-se à primeira etapa, na qual se retomaram leituras fundamentais para construção entre os pesquisadores de uma base de entendimento comum, incluindo questões, como a ampla discussão das diretrizes curriculares propostas, uma recuperação da história do curso de Pedagogia no Brasil, um debruçar sobre a formação do professor para os anos iniciais e educação infantil, a influência das políticas educacionais sobre esta formação e o reflexo da descontinuidade das políticas no trabalho docente, estudo de diversos autores em seminários, dos quais participaram as pesquisadoras.

A dinâmica adotada nas discussões estimulou o foco em diferentes teóricos que ajudassem na compreensão de aspectos que iam surgindo, porém necessitando de esclarecimentos. Lawn (2001) contribui na discussão das identidades dos professores propostas pelas políticas públicas e argumenta que tais alterações são um modo sofisticado de controle e uma forma eficaz de gerir mudança. Com base ainda no autor, percebeu-se que as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia desenham uma identidade e propõem um “super professor” que além de formar o cidadão, seja também capaz de sentir-se à vontade com as novas tecnologias, de trabalhar em equipe, comprometer-se com a inclusão e que tenha uma ação positiva no que se refere ao meio ambiente, atuando interdisciplinarmente e assegurando a aprendizagem em sala de aula. Novas e diversificadas

competências foram citadas nas diretrizes que “criam uma cultura de excelência e de aperfeiçoamento do ensino.” (p. 128)

Outro autor incorporado às reflexões acerca da formação dos profissionais da educação foi Ball (2002), que busca compreender “as subjetividades das mudanças e as subjetividades em mudança”, reconhecendo nas políticas públicas os mecanismos para tais modificações que trazem proposições para reformar os professores e maior mudança subjetiva, a que tem significado para o sistema e para cada um ser, verdadeiramente, professor. Trata, ainda, das políticas como instrumentos e ferramentas de imposição para um modelo de professores e de controle de resultados esperados dos docentes, pois, “dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores”. Ball destaca, ainda, a insegurança e o estranhamento que tais políticas/tecnologias causam nos professores e afirma que “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo” (p. 6-19).

Entre os teóricos, Gimeno Sacristán (1998) contribuiu com o seu conceito de reforma e ação. Em dado momento, indagava-se: “afinal, as diretrizes propuseram ou não uma reforma do curso de Pedagogia? O que é uma reforma?”

Não havia dúvida quanto à representação de uma nova política, porém, era necessário um conceito de reforma. Segundo o autor, há muitos significados para reforma, podendo expressar, entre outros, programas para uma mudança geral do sistema. Uma ação visando à mudança de um determinado aspecto pode expressar apenas, num sentido amplo, o estudo da

dinâmica histórica da mudança em educação. Pode, ainda, significar uma ação – ou várias – do governo para ocorrerem num tempo determinado como medidas de política educativa. Para Gimeno Sacristán (1998, p. 85), “nas atuais políticas educativas, fazer reformas é, simplesmente, fazer política.” (tradução livre).

As novas diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia – licenciatura representam uma reforma e expressam uma nova política. As diretrizes não foram amplamente discutidas com os educadores que trabalham no curso de Pedagogia. Em 2006, as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia passaram a privilegiar quase que exclusivamente a licenciatura em detrimento do bacharelado.

Para Albuquerque e Martins (2005), o perfil de pedagogo incorporado pelos docentes é o de um cientista da educação capaz de um ato docente, cuja formação contempla, porém ultrapassa a do professor, logo, as novas diretrizes não foram bem aceitas.

Este fato corrobora a afirmação de Gimeno Sacristán (1998) de que as reformas estão situadas num ponto intermediário de tensão entre o existente e o desejável. Neste sentido, não se consideram a realidade do sistema, tampouco as demandas dos que trabalham em educação e percebem as dificuldades cotidianas e as inadequações dos programas de reforma.

Nas observações das três instituições – origem dos membros do grupo de pesquisa – ficou evidente a resistência de alguns professores ao processo de mudança do curso determinado pelas novas diretrizes. Alguns aceitaram, outros, não.

Discutiram-se, ainda, com o apoio de Gimeno Sacristan (1999), os conceitos de ação e prática pedagógica. Para o autor, as ações individuais são expressões da pessoa, a qual se constitui pelos seus atos, pois, “o

professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem” (p. 31). O indivíduo tem autonomia para agir, porém, sua ação traz a marca de ações anteriores, que, conforme mencionado, gera cultura subjetiva, esquemas para novas ações, prática pessoal, fruto das várias ações do aprendizado e experiência.

Nenhuma ação nasce do nada. As ações podem ser imitadas e compartilhadas, gerando a realidade social, dando estabilidade à ação de cada um e possibilitando projetos coletivos. Para Gimeno Sacristán (1999), “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições” (p. 73). As atividades geram uma bagagem cultural, uma prática ou cultura da prática, sempre sujeitas a aperfeiçoamentos.

No curso de Pedagogia, já havia uma prática constituída, ou seja, um *habitus*, fruto do acúmulo cultural historicamente construído, alheia à forma de conceber o novo curso proposto pela Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006) e talvez isso explique o porquê de muitas resistências. No cotidiano de trabalho poder-se-á contribuir para a reprodução ou valer-se da tradição no sentido dinâmico de transformação, para instaurar uma prática pedagógica, adequada ao novo projeto. Todavia, jamais ocorrerá um esquema inédito, sem vinculação com os esquemas de ação construídos no decorrer das ações docentes anteriores. Existem estruturas definidas, porém, há espaço para decisões pessoais e a realidade social estável é proporcionada pelo *habitus*, conceito construído por Bourdieu (1991), que consiste em:

Sistemas de disposições duradouros e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu

fim, sem supor a busca consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um diretor de orquestra (p. 92, tradução nossa)

A força do *habitus* permite agir sem planejamento, garante a continuidade, embora reprodutor, dá margem à possibilidade de inventar dentro dos limites das regularidades dele decorrentes. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 87) “as práticas educativas objetivas, consolidadas pelos processos de estruturação institucionalizada e pelo *habitus* são múltiplas”.

Lima (2001) contribui com os modelos teóricos que propôs para a análise da escola como organização educativa, privilegia para tal o modelo racional e o modelo anárquico, que remete a Weber.

Weber (2002) não focalizou a escola, porém esta instituição apresenta as características por ele descritas para as organizações burocráticas em geral. A escola está sujeita a normas e determinações do sistema, deve obediência aos órgãos superiores, à legislação e às políticas educacionais, apresenta uma estrutura de cargos e funções, sofrendo a influência de fatores históricos, políticos, sociais, econômicos internos e externos. Não se submete, porém, ao modelo estritamente racional, mas se organiza conforme as demandas do cotidiano de trabalho. Simultaneamente à racionalidade, assume o modelo de “uma anarquia organizada”, a qual, segundo Lima (2001), não significa desorganização, mas a separação entre objetivos, estruturas, recursos, atividades e produção de “regras alternativas, onde ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela” (p. 47). A escola não se submete às normas oficiais, ela faz adequações adaptando-as à sua realidade e até cria novas normas. Da mesma forma que a escola de

Educação Básica, a instituição de ensino superior também faz adaptações e cria novas regras a partir das normas oficiais.

Embora as instituições tenham cumprido as diretrizes curriculares na elaboração dos respectivos projetos para o curso de Pedagogia, no funcionamento nem sempre tudo ocorre como planejado e cada professor faz uma interpretação na prática do que entende sejam as exigências legais para a formação do pedagogo.

Outro autor que auxiliou na compreensão das mudanças em educação foi Hernandez (1998) que reconhece, inicialmente, o quanto é difícil pensar em mudanças na organização curricular, do tempo das aulas, nos meios de aprendizagem diante de carências materiais tão sérias como as que afetam as estruturas escolares no Brasil. Seu convite à transgressão pressupõe igualmente restituir o significado da Escola como o lugar de aprender e a valorização do professor enquanto educador e pesquisador do ensino. Propõe um ensino globalizante e não fragmentado em disciplinas isoladas, em consonância com as propostas de Morin (2002). Hernandez (1998) alerta para a necessidade de a escola e todos os seus profissionais se atualizarem de acordo com as necessidades colocadas pela contemporaneidade, sem se apartarem das raízes do século XVII, com as quais, ainda, guardam forte vínculo. As ideias de Hernandez auxiliaram o grupo na análise dos projetos pedagógicos dos cursos quanto à organização curricular e à compreensão de que diferentes propostas educacionais visam a atender a superação de tensões e conflitos próprios de cada realidade e das relações escola/ sociedade aí incluídas.

3 AS INSTITUIÇÕES: CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

Nessa primeira etapa, decidiu-se que as três universidades participantes do projeto integrado são suficientemente representativas como campo de estudo, pois apresentam diferentes características de manutenção, critério objetivo para a seleção das Instituições.

Quanto às três instituições, campo da pesquisa empírica, duas estão localizadas em um mesmo Estado e a terceira num Estado vizinho, todos da Região Sudeste do Brasil. Uma delas é mantida por Fundação, tratando-se de uma universidade privada, neste caso, confessional. A segunda instituição é uma universidade municipal, portanto, mantida pelo poder municipal local. A terceira, por sua vez, consiste numa universidade federal.

O curso de Pedagogia da universidade privada confessional é o mais antigo e tem uma longa história enquanto os cursos das demais instituições foram criados e instalados em datas mais recentes.

O curso de Pedagogia da Universidade Privada Confessional foi criado e autorizado em 1937 e regulamentado em 1940, após a edição do Decreto 1.190, de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e instituiu um currículo-padrão, ao qual os currículos básicos dos cursos de Pedagogia de todas as instituições tiveram de se adaptar. Tal currículo, de caráter enciclopédico, seguia um esquema que se convencionou denominar 3+1 – três anos de bacharelado e um ano de licenciatura.

Com aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, Lei nº. 4.024/61 (BRASIL,1961), foi instituída nova regulamentação do curso de Pedagogia, pelo Parecer do Conselho Federal de

Educação 251/62. Na regulamentação, o currículo perdeu o seu caráter enciclopédico, quando se passou a exigir um currículo mínimo.

Em 1969, por força do contido no Parecer 252/69 e a decorrente Resolução CFE nº 2/69 (BRASIL, 1969), o curso foi fragmentado, no último ano, em cinco habilitações básicas, a saber: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; e Inspeção Escolar, com a possibilidade de outras especializações, conforme o interesse das instituições. Foi a partir da publicação da Resolução CFE nº. 2, de 1969, que ocorreu a maior reforma curricular do curso.

Na década de 70, em decorrência das Reformas de Ensino provocadas pela Reforma do Ensino Superior, com a aprovação da Lei Federal nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968) e do ensino fundamental e médio, com a Lei Federal nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), a universidade privada confessional em estudo passou por profundas mudanças em sua estrutura. Nessa época, fundiram-se dois cursos de Pedagogia que já integravam faculdade, agregados à Universidade, os quais se consolidaram após uma fase de transição. Com o decorrer dos anos, muitas instituições criaram a Habilitação/ Magistério no curso de Pedagogia a qual também passou a formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A universidade confessional privada ora pesquisada criou, além da Habilitação/ Magistério, também a Habilitação em Educação Infantil. A Resolução CFE nº. 2/69 (BRASIL, 1969) vigeu até a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, em 2006. A cultura dos educadores do curso de Pedagogia é fruto da vivência desse processo de mudança legal, que sempre exigiu novos esforços

de interpretação, compreensão e adequação às determinações da política educacional.

O curso, uma vez mais, reorganizado conforme as novas determinações legais, assumiu o novo projeto em 2007, e a primeira conclusão ocorreu em 2010.

O curso de Pedagogia da Universidade Municipal foi autorizado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade pela Deliberação CONSEPE 036/2006, passando a funcionar, em 2007 e, portanto, elaborou o seu projeto pedagógico inicial com base nas diretrizes atuais. A primeira turma concluiu o curso em 2010.

Na Universidade Federal o curso de Pedagogia, embora desejado pelos educadores, os quais, segundo o projeto pedagógico expresso, o viam como espaço de contribuição para o fortalecimento de suas pesquisas na área educacional e atuação em diversos cursos de extensão, foi criado no segundo semestre letivo de 2008 e tem prevista a conclusão da primeira turma para o primeiro semestre de 2012.

O projeto pedagógico (PP), por sua natureza, evidencia no seu registro em documento que o consubstancia, o processo de formação inicial do professor que a instituição pretende desenvolver, que se reveste de grande importância posto que se refletirá na Educação Básica, seu campo de atuação. Com base nos teóricos examinados e nos resultados de discussões mantidas pelas pesquisadoras, foram estabelecidas três categorias para análise dos projetos pedagógicos das instituições: a) o significado de ser pedagogo no projeto pedagógico; b) o projeto pedagógico e o currículo; e c) a nova legislação e o projeto pedagógico.

4 O SIGNIFICADO DE SER PEDAGOGO DE ACORDO COM O PROJETO PEDAGÓGICO (PP)

O significado de ser pedagogo não é o mesmo, na sua intencionalidade, para as três instituições, embora todas, nos seus respectivos projetos pedagógicos (PP), mostrem explicitamente a intenção de formar o professor com os atributos previstos nas diretrizes nacionais.

O PP na Universidade Privada Confessional inicia com uma longa exposição na qual traz, entre outros, dados e informações sobre a universidade e sobre a Faculdade de Educação que abriga o curso de Pedagogia. Expõe a última organização curricular que vigeu anteriormente à publicação das diretrizes, fornece informações específicas sobre o curso no regime anterior para, só então, focalizar o projeto pedagógico proposto adaptado às normas oficiais atuais. Pretende que os concluintes tenham adquirido uma sólida formação para atuarem na docência e na gestão escolar. Na universidade privada o curso de Pedagogia visa a formar um pedagogo docente que apresente o perfil de um educador constituído como profissional “e cidadão consciente e comprometido com seu tempo, sensível às emergências sociais e que se disponha a interações possibilitadoras de mudanças” (UNIVERSIDADE CONFSSIONAL, 2006, p. 83). Apesar do desejo expresso de formar o professor e o gestor, e embora tenha um currículo que, entre os três cursos estudados, mais se aproxima da incorporação do bacharelado, a proposta curricular busca atender as exigências para formar o licenciado, prejudicando o espaço para a formação do gestor.

Na Universidade Municipal, o documento para a criação do curso de Pedagogia fornece uma visão geral da universidade, entre outros, dados da

identidade, histórico, objetivos, missão, metas, estrutura hierárquica, recursos físicos, materiais, forma de admissão de professores e plano de carreira. Destaca, ainda, o compromisso institucional com a região no que se refere à oferta de cursos e programas de formação para os profissionais da educação. A criação da Escola de Educação estava prevista no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para o período de 2004 a 2008. Assim, a implantação do curso de Pedagogia é resultado da instalação da Universidade, que foi aprovada em 12 de outubro de 2004 e do atendimento da proposta para sua ampliação.

A universidade municipal assume o compromisso com a licenciatura e, apesar de assegurar legalmente a formação do bacharelado, a proposta curricular investe fortemente na formação didática e das metodologias específicas das áreas do primeiro ciclo do ensino fundamental. Isto fica claramente expresso no perfil profissional do Pedagogo pretendido: “formar pedagogos preparados para o desempenho da docência em espaços educativos formais e não formais” e, ao concluir o perfil, não menciona a formação do gestor, mas propõe “formar um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não.” (UNIVERSIDADE MUNICIPAL, 2007, p. 33)

Na Universidade Federal, o documento que consubstancia o PP do curso de Pedagogia fornece, inicialmente, dados gerais sobre o curso incluindo local de funcionamento, dados sobre a instituição, da qual faz parte o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) e o Departamento de Educação (DEEDU), que abriga o Curso de Pedagogia, e expressa uma visão breve da estrutura hierárquica administrativa. Apresenta o projeto evidenciando que os professores do DEEDU sempre aspiraram à criação do

curso de Pedagogia, o qual, acreditam, poderá contribuir para o fortalecimento de suas pesquisas na área educacional e atuação em diversos projetos de extensão. Traz um histórico da formação do Professor, resgatando a legislação básica orientadora do Curso de Pedagogia, desde a primeira regulamentação por meio do Decreto Federal 1.190/39 até as diretrizes atuais. O documento apresenta, ainda, o histórico da universidade, instituída como Fundação de Direito Público em 21 de agosto de 1969. Focaliza o DEEDU, responsável pela formação nas licenciaturas, por cursos de extensão e projetos de pesquisas na área educacional promovidos pelos seus professores, que concebem o Curso de Pedagogia como “o espaço acadêmico de que a Universidade Brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados na área da Educação” (UNIVERSIDADE FEDERAL, 2008, p. 10). O DEEDU conta com várias linhas de pesquisa e dois núcleos de estudos. No âmbito desse Departamento e pelo trabalho coletivo dos professores, foi elaborado o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

A proposta pressupõe a docência como base sobre a qual se constrói um pedagogo capacitado para o exercício acima citado, para a educação de jovens e adultos e para as “práticas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento etc.” (UNIVERSIDADE FEDERAL, 2008, p. 14)

O PP do curso de Pedagogia oferecido pela universidade federal traz, de modo superficial, a intenção de formar também o gestor escolar. O perfil profissional do Pedagogo na universidade federal oscila entre atributos próprios do licenciado (professor) e do bacharel (gestor), porém, o currículo favorece a primeira formação.

5 O PROJETO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO

A análise do projeto pedagógico de cada instituição mostrou que sua elaboração foi precedida pela leitura e interpretação das diretrizes curriculares nacionais, mas interessante observar que, ainda assim, foram constatadas diferenças e características próprias em cada projeto, desde a sua elaboração. Na universidade federal o diagnóstico que se teve em vista foi o desejo acalentado há longo tempo pelos professores de criação do curso de Pedagogia, o que, naturalmente, foi considerado ao criá-lo. Na universidade municipal foram utilizados, na construção do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, dados gerais da demanda escolar da instituição, os resultados de pesquisas sobre formação de professores e as demandas exigidas. Na universidade privada confessional, consideraram-se os dados de um diagnóstico existente, realizado por um grupo de professores dois anos antes da elaboração do PP vigente. Na elaboração dos projetos pedagógicos houve predominância do trabalho em comissões. A universidade privada confessional foi constituída de professores, diretor da Faculdade e Coordenadora do curso. Na Universidade Federal, a comissão responsável foi composta por quatro professores do departamento de Educação de um total de oito, à época. Interessante observar que dos quatro integrantes, nenhum era pedagogo. No final da elaboração, mais uma docente foi incluída na comissão, esta, uma pedagoga.

Na universidade municipal, o projeto foi elaborado apenas pelo coordenador do curso, considerando esta uma das suas funções e a inexistência de professores, por se tratar de um curso oferecido pela primeira vez. Em nenhum dos projetos pedagógicos ficou claro como foram, ou seriam, envolvidos os professores não participantes da elaboração do projeto.

As três instituições previram o curso para um período de quatro anos, seriado, na municipal, e no sistema de crédito, na federal e privada confessional. Não há registro da exigência de disciplinas de pré-requisitos, para outras, na universidade privada confessional e na municipal, cabendo observar que, na universidade federal, algumas disciplinas são consideradas pré-requisitos, exigindo sua conclusão e aprovação antes de seguir adiante com o curso.

Na universidade privada confessional há um coordenador e um vice-coordenador, os quais estão subordinados à Diretora da Faculdade de Educação, local do curso. Registra um quadro docente constituído de trinta e seis professores e respectivas formações. Na universidade municipal, o curso é coordenado por um gestor, todavia há previsão de um vice-gestor e o seu PP expressa a existência de um corpo docente de onze professores e respectivas formações. Faz-se, também, menção ao colegiado de curso, composto por cinco professores e um representante do corpo discente. O curso de Pedagogia na universidade federal é coordenado por um colegiado constituído de um presidente e quatro membros, prevendo-se, para o processo de implantação, a necessidade de vinte e um professores, especificando-se as formações exigidas.

6 A NOVA LEGISLAÇÃO E O PROJETO PEDAGÓGICO

O currículo do curso de cada uma das três instituições mostra a busca de coerência e respeito à Resolução CNE/CP n.º. 1, de 2006 que consubstancia as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Todos, segundo o artigo 6º desta norma, constituem-se de três

núcleos: núcleo de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos; e de estudos integradores (BRASIL, 2006).

O curso na Universidade Privada Confessional tem uma matriz curricular na qual os núcleos – anuais – são organizados em módulos, eixos e unidades temáticas, visando à articulação entre ensino pesquisa e extensão e à abordagem globalizada do currículo. O curso tem 3.200 horas, distribuídas em quatro anos. As 3.200 horas compreendem: 2.800 horas de formação; 300 horas de estágio supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento (UNIVERSIDADE CONFSSIONAL, 2006). Prevê que o aluno participe das aulas, de estudos individuais e coletivos, de eventos de atividades acadêmico-científicas e monitoria. Considera que a organização curricular por meio de módulos e eixos temáticos “possibilita o processo interdisciplinar, na medida em que não trabalha conceitos estanques” (p. 118). Em cada ano são contemplados um módulo e dois eixos. Os módulos materializam os princípios formativos expressos no projeto, já “os eixos se constituem em um conjunto de saberes transversais no desenho curricular e buscam garantir a articulação e a nuclearidade das unidades temáticas” (p. 154). No Projeto Pedagógico constam, também, as normas para avaliação docente e discente.

A prática de ensino, com o quê se articulam teoria e prática, é abordada nos quatro anos do curso, diretamente nos estágios, os quais se iniciam no segundo semestre do segundo ano, ou por meio das metodologias, mais concentradas no terceiro ano, relacionadas à formação do professor e ministradas por docentes com conhecimentos específicos, oriundos de outras faculdades. A didática é abordada no primeiro e no segundo ano. No terceiro, aborda-se a metodologia.

O estágio, prioritariamente, deverá ocorrer em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando outras áreas, como a gestão, segundo consta do projeto PP, da universidade confessional (2006). Apesar da afirmação, a distribuição das horas em cada campo é equitativa: 100 horas para Educação Infantil; 100 horas para os anos iniciais do Ensino Fundamental; e 100 horas para gestão. A educação de jovens e adultos é lembrada na proposta de estágio. Neste, são especificadas as propostas, todavia faltam esclarecimentos sobre como será efetivada a relação com as escolas públicas campo da realização dos estágios, desprezando-se os espaços não escolares.

As atividades complementares incluem atividades de monitoria, iniciação científica, extensão, seminários, eventos científico-culturais, vivências em algumas modalidades e experiências inovadoras de educação com deficientes, no campo, indígena, quilombolas, ONGS escolares e não escolares, incluindo, ainda, o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), considerado obrigatório pelas diretrizes. Inova ao propor que todos os professores orientem o TCC ao mesmo tempo em que se articulam as linhas de pesquisa da Faculdade de Educação. Outra inovação consiste em incluir na matriz curricular 132 horas de Educação à Distância (EAD).

Para o Curso de Pedagogia da Universidade Municipal foi previsto um total de 3.200 horas, que incluem: 2.400 horas em sala de aula; 200 horas de aprofundamento; 300 horas de atividades; e 300 horas de estágio. O documento expressa, além das normas de contratação, o estímulo à progressão na carreira docente e as possibilidades de aperfeiçoamento em

cursos de mestrado e doutorado. É apresentado o perfil dos professores, currículos que indicam 58,34% de doutores e 41,66% de mestres.

O currículo do curso é constituído de três núcleos interdisciplinares articuladores da pesquisa, ensino e extensão: estudos básicos; estudos integradores; e estudos de aprofundamento.

Há, também: um sistema de acompanhamento e orientação pedagógica dos alunos; mecanismos de ajuste e nivelamento do aluno ao currículo do curso; sistema de avaliação; frequência; aproveitamento; sistema de acompanhamento de egressos; sistema de monitoria e iniciação científica; planejamento de ensino e da avaliação; e representação estudantil.

A proposta, pois, é de interdisciplinaridade e integração horizontal e vertical. Busca, assim, uma formação para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, gestão, educação inclusiva e de jovens e adultos. Enfatiza ainda conteúdos de Educação Artística e considera o respeito ao espaço social onde vivem e atuam os alunos. A organização do curso é anual, seriada e constituída de disciplinas no que tange à formação teórica. A prática de ensino é abordada dentro das metodologias e nos estágios. A disciplina didática é presente no primeiro ano com Didática e Prática de Ensino. No segundo, Didática para a Educação Infantil, no terceiro, Didática para o Ensino Fundamental e, no quarto ano, é oferecida a disciplina Educação de Jovens e Adultos. No último ano, os alunos elaboram o TCC. Tem, ainda, no quarto ano a disciplina gestão da educação escolar que complementa os estudos da disciplina Política e Organização da Educação Básica.

As horas do estágio realizado a partir do segundo ano são equitativamente distribuídas para a realização na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar, portanto, ainda que não se pretenda formar o

profissional gestor, dá-se importância, na formação do professor, à aproximação e conhecimento da prática gestora. Apresenta vários espaços para efetivação do estágio: escolas de Educação Básica; secretarias da educação; escolas de línguas; e outros contextos educacionais. Prevê, para tal, a realização de convênios e parcerias. Inova com a sua proposta de estágio e com a proposta de cursos de extensão e seminários abertos à comunidade.

Dentro das atividades complementares os alunos participam de visitas monitoradas, seminários de pesquisa, projetos interdisciplinares, palestras, mesas-redondas, congressos, debates, oficinas pedagógicas, projetos de iniciação científica e monitorias. As tutorias também serão consideradas atividades acadêmico-científico-culturais. Todas as atividades serão acompanhadas e validadas pelo professor responsável. A explanação das atividades mostra organicidade e deixa entrever uma intensa dinamicidade como característica do curso.

Nos planos de disciplina apresentados pelos professores destaca-se o item Subsídios a outras disciplinas, o que pode ser considerado um indicador coerente com o desejo de desenvolvimento de um ensino de modo globalizado e não estreitamente circunscrito ao âmbito de disciplinas específicas individualizadas.

O PP na Universidade Federal prevê, de acordo com as leis da educação superior, o aproveitamento de conhecimentos. No estágio, poderão ser integradas as horas de docência quando o aluno for professor em exercício.

O curso totaliza 3.200 horas, distribuídas em 2.580 horas de disciplinas teóricas e ou práticas, 220 horas claramente delineadas para

atividades científico-culturais, 300 horas para estágio supervisionado e 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento. Coerentemente com as diretrizes nacionais, também organiza o seu currículo em três núcleos.

A formação do gestor escolar, supervisor e planejador é proposta por meio de disciplinas na sua maioria eletivas. Apenas no primeiro ano é obrigatória a disciplina intitulada Política Educacional, com (60) horas, cuja ementa e plano de ensino contemplam conteúdos necessários à formação tanto do licenciado quanto do bacharel. Apresenta uma extensa lista de disciplinas eletivas – 31 disciplinas –, as quais na sua maioria se destinam à formação do professor, com exceção de cinco: Práticas de Supervisão Escolar; Planejamento Educacional; Gestão Educacional; Práticas Educativas em Ambientes não Escolares; e Empreendedorismo. Estas estariam voltadas para uma formação teórica, subsidiária à ação do gestor, supervisor e planejador. É grande a ênfase dada à junção teoria/ prática, a qual é compreendida como integrada ao currículo, o que, com a oferta de uma extensa lista de disciplinas eletivas, revela uma atitude inovadora. O PP não prevê a necessidade da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, no que diverge dos cursos das outras duas instituições.

São apresentadas ementas de todas as disciplinas e respectivos planos. As atividades científicas culturais estão cuidadosamente abordadas e o estágio muito bem planejado com envolvimento inalienável da universidade e escola.

O projeto destaca o esforço na interação teoria/ prática, na formação humana e relação com os saberes profissionais. Insiste no sentido de que a pesquisa será o princípio cognitivo e formativo e eixo da organização e desenvolvimento curricular para a docência e gestão. Aponta, também, a

integração dos conhecimentos numa perspectiva multi e transdisciplinar para o entendimento da complexidade do real. O trabalho coletivo aparece como base para a organização da formação.

7 PARA CONCLUIR

Os dados dos respectivos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia das instituições focalizadas apresentam semelhanças e diferenças, expressas no texto, decorrentes da implantação das normas legais adaptando-as à cultura organizacional própria, para atendimento das demandas específicas e peculiaridades da realidade local. Todas previram curso com a duração de quatro anos e matriz curricular alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Privilegiaram a formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e incluíram a formação do gestor, embora as três não o explicitem do mesmo modo.

Houve expressiva diferença quanto ao estágio. Uma delas, apesar da intenção de expandir a diversidade de uso de espaços, não conseguiu sair do escolar, ao contrário disto, duas outras especificaram com clareza como pretendiam agir para ampliar as possibilidades por meio de convênios com escolas e diferentes organizações. Todas apresentaram inovações na medida em que mostraram a intenção de uma abordagem globalizada do conhecimento.

Na análise, um ponto de convergência destacou-se: o empenho e compromisso com uma excelente formação inicial do professor. Com os dados não se pode afirmar que o objetivo foi alcançado, para que isto ocorra há que se realizar um acompanhamento dos egressos, de suas ações na

docência e indícios no rendimento escolar. Os resultados obtidos com a análise dos dados dos projetos pedagógicos das três instituições evidenciaram que o curso não se limita em si, mas transita num espaço bem maior, o que exige considerar como a instituição pensa este curso e como o incorpora em seu universo. O compromisso institucional em relação ao curso de Pedagogia define a estrutura que oferece e revela o modo específico de cada instituição interpretar e adaptar a legislação à sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, H.M.P.; MARTINS, M.A.V. Grupos de trabalho dos CPFES: balanço de sua atuação e perspectivas de trabalho - GT Pedagogia. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2005. p. 191-197.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus, 1991.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1968.

BRASIL. Lei Federal nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Reformou o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 ago. 1971.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CFE nº. 2/69, de 12 de maio de 1969. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 maio 1969.

BRASIL. Resolução CFE nº. 1/09, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio 2006.

GIMENO SACRISTÁN, Jose (1998). Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais, 2.:** críticas e perspectivas. São Paulo: Entrelinhas, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, Jose (1999). **Poderes instáveis em educação.**

Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando (1998). **Transgressão e mudança na educação.**

Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidade. **Currículo sem**

Fronteiras, Pelotas, RS, v. 1, n. 2, p.177-130, jul./dez. 2001. Disponível em:

< <http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 20 ago. 2010

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa.** São Paulo:

Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes.** São Paulo:

Cortez, 2001.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia.** Trad. Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de

Janeiro: LTDC, 2002.

UNIVERSIDADE CONFSSIONAL. **Projeto pedagógico:** proposta de

reforma curricular da graduação do curso de Pedagogia. São Paulo, 2006.

Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL. **Projeto pedagógico do curso de**

Pedagogia: licenciatura. MG, 2008. Mimeografado.

UNIVERSIDADE MUNICIPAL. **Projeto pedagógico do curso de**

Pedagogia: licenciatura. SP, 2007. Mimeografado.