

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: As Políticas de Formação de Professor nos anos 90: o Curso de Pedagogia
da faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas**

Autor: Caroline Xavier

Orientadora: DR^a. Mara Regina Martins Jacomeli

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Caroline Xavier e aprovada pela Comissão
Julgadora.

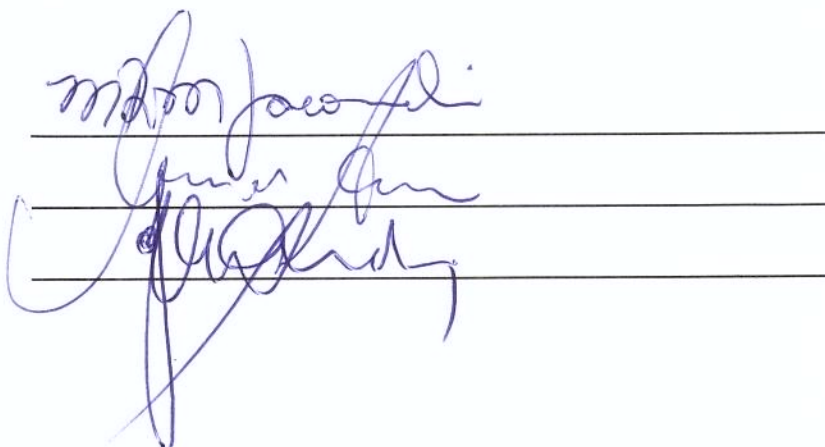
Data: 31/07/2009

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

X19p	Xavier, Caroline. As políticas de formação de professor nos anos 90 : o curso de Pedagogia Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas / Caroline Xavier. - Campinas, SP : [s.n.], 2009. Orientador : Mara Regina Martins Jacomeli. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Professores – Formação – História. 2. Política e educação. 3. Pedagogia. I. Jacomeli, Mara Regina Martins. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 09-229/BFE
------	---

Título em inglês: Professors forming policy in the Nineties : the Pedagogy Course from Faculdade de Educação of the Universidade Estadual de Campinas.

Keywords: History of professors formation ; Brazilian history of educational policies ; Pedagogy

Área de concentração: História, Filosofia e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Mara Regina Martins Jacomeli (Orientadora)

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Profª. Dra. Alessandra Arce

Data da defesa: 31/07/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : cxhenna@gmail.com

*Dedico este trabalho a minha mãe
Luzia Bernardes Xavier, ao meu pai
Eduardo Xavier, as minhas avós Lucia e
Iracema (in memoriam), aos meus
irmãos e ao meu noivo Rodrigo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli e aos Professores Dr. José Luís Sanfelice, José Claudinei Lombardi e Dra. Alessandra Arce pelas contribuições.

Agradeço aos meus amigos Romeu Adriano da Silva e Rosemary; Luciana Coutinho por compartilhar comigo os momentos de diálogos deste trabalho.

Agradeço aos secretários dos Departamentos da Faculdade de Educação da Unicamp.

Agradeço à Maria Alice e Sônia do Arquivo Setorial da Faculdade de Educação da Unicamp, pela atenção.

Agradeço ao tio Avelino, pela hospedagem em Campinas no período de pesquisa.

Agradeço meus irmãos Ricardo e Camilla e em especial à minha mãe, Luzia, e meu pai Eduardo.

Agradeço a minha avó Lucia, a Cláudia, Celsinho e a minha sogra Lourdes.

Agradeço ao meu noivo Rodrigo, que antes mesmo de estar comigo, não media esforços para minhas vindas à Unicamp. Agradeço também por tantos sábados, domingos e feriados, de estudo, de compreensão e carinho.

Enfim, agradeço aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram e ajudaram-me com suas dicas, apoio e amizade.

LI STA DE SI GLAS E ABREVI ATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação
CAP	Centro Acadêmico da Pedagogia
CCC	Comissão Central da Graduação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP	Comissão de Pedagogia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DM	Deficientes Mentais
FE	Faculdade de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEF	Secretaria do Educação Fundamental
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SESu	Secretaria de Ensino Superior.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United State Agency International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
UNI CAMP	Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as Políticas de Formação de Professores dos anos de 1990, tomando como expressão destas reformulações, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. A partir da referência de estudos já realizados entre pesquisadores e movimentos de educadores envolvidos historicamente com ao curso de Pedagogia, nossas análises recorreram à uma retomada da trajetória histórica do curso de Pedagogia, perpassando o momento de sua criação, até a década de 1990, discutindo questões relacionadas à problemática da formação do pedagogo, identificando os fundamentos teórico-metodológicos da formação e as relações entre Educação, Política e as Políticas de Formação de Professores. Assim, recorreremos à organização curricular e institucional e o perfil do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, observando, a partir de posições distintas, um conjunto significativo de conflitos, com as políticas de formação de professores, e entre os grupos envolvidos nas reformulações desse Curso. Para tanto, utilizamos fontes primárias e secundárias que expressaram o debate interno do Curso na FE e a legislação educacional geral.

ABSTRACT

This research has the objective to analyze the Professors Forming Policy in the nineties, having as an icon of such reformulations the pedagogy course from Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Educational State College of the State University of Campinas). From the reference of studies already performed among researchers and educationists' movement involved historically in the pedagogy course, our analysis retraced a retaking of the historical trajectory of the Pedagogy Course, going through the moment of its creation up to the nineties decade, discussing matters related to the problems of the pedagogues formation, identifying the theoric-methodologic fundaments of this formation and the relation among Education, Politics and the Professors Forming Policies. Therefore, we go back to the institutional and curricular organization and the profile of the Pedagogy Course from the Educational State College of the State University of Campinas, observing, from distinct positions, a group of significant conflicts, with the Professors Forming Policies and among other groups involved in this course's remodeling. For that we used primary and secondary sources that expressed the internal debate of the course in the State University and the general educational legislation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - O Curso de Pedagogia no Brasil	8
1.1 A questão pedagógica antes da Pedagogia	29
1.2 O curso de Pedagogia no Brasil	31
1.3 A criação do curso de Pedagogia (1939 a 1972)	33
1.4 A estruturação dos Cursos Superiores de Magistério (1973 a 1977)	43
1.5 As discussões entre o Movimento de educadores e O Conselho de Educação	44
1.6 Período de imposição do governo na estruturação do curso	56
CAPÍTULO 2 - Políticas e Educação no Brasil	64
2.1 A discussões em torno da formação do professor nos anos de 1990	77
CAPÍTULO 3 - O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas	91
3.1 A criação da Faculdade de Educação da UNICAMP	91
3.2 O processo de Reformulação Curricular de 1992	142
3.3 O processo de Reformulação Curricular de 1997	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216

Introdução

As questões referentes à formação de professores vêm sendo, nas últimas décadas, objeto de discussão entre pesquisadores da área de Educação, e objeto de preocupação e intervenção das instâncias das quais emanam políticas educacionais. Essa situação coloca-se, pela centralidade que se tem dado à Educação Básica e pelas transformações sociais que vêm ocorrendo, em direção à manutenção do capitalismo.

Como podemos constatar, nos inúmeros documentos e leis produzidos nas últimas décadas, a formação de professores, ou dos profissionais da educação – como trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) - torna-se objeto de discurso e ação do Estado. Em grande parte das críticas feitas, a partir de um determinado conjunto de avaliações, coloca-se no centro do debate a atuação do professor como agente de mudanças e formador das novas gerações:

Tratados ora como culpados das mazelas que assola o sistema educacional, ora como “salvadores” do mesmo, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas da educação básica (CAMPOS, 2002, p.2).

Dentro do tema formação de professores, interessa-nos, em especial, a formação do profissional do curso de Pedagogia. A questão da formação do pedagogo é de nosso interesse, desde que iniciamos o curso em 2000.

Terminado o Curso Normal, de nível médio, não tínhamos opções de outros cursos, seja por questão sócio-econômica, seja por desconhecimento de alternativas. A alternativa mais sensata encontrada foi dar continuidade aos estudos, agora em nível superior, num curso de Pedagogia, já que logo haveríamos de ter tal exigência, como estabelecida a “Década da Educação”, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) da formação superior para os professores de Educação Básica (1ª e 4ª séries e Educação Infantil).

As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade do profissional da pedagogia, do sistema de formação de professores, dos problemas referentes à teoria e a prática na Educação na sala de aula frequentavam não só o debate no país, mas nossos questionamentos.

Foi nos primeiros contatos, nos estágios, com a escola pública que esses questionamentos foram ganhando corpo. Ao ministrar aula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Pública, fomos percebendo as brechas de nossa formação e a dificuldade de entendermos como processar os conhecimentos adquiridos na faculdade, em sala de aula, na escola.

Essas inquietações acompanharam-nos até o período em que lecionávamos como eventual, nas Escolas Estaduais do Estado de São Paulo, de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Salas lotadas, sem recursos didáticos, tecnológicos e até humanos (como orientação pedagógica e administrativa, falta de comunicação com outros professores, etc.), convocações para dar aulas em cima da hora, sem devido planejamento, remuneração baixa (não dava nem para pagar o financiamento da Faculdade), violência entre alunos e professores, alunos e alunos, professores e professores, pais e professores, gestão e professores, drogas e prostituição nos arredores e dentro da escola, etc. Todos esses fatores foram tornando a situação mais complicada, e, como não sentíamos necessária fundamentação para analisar e propor mudanças em nossas práticas, já que os problemas de infra-estrutura e superestrutura demandavam maiores soluções, e nem todas estavam ao nosso alcance, começamos a ter a necessidade de entender melhor algumas questões.

Passados alguns anos, tivemos a oportunidade de participar, como ouvinte, das atividades da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, buscando maior aprofundamento nas questões que envolviam a Educação. O nosso objeto de estudo, naquele momento, era entender como se dava, no Brasil, a formação dos professores que lecionavam de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental em especial, e na Educação Infantil, tendo o Curso de Pedagogia como objeto de estudo. As mudanças da LDB e a figura do Curso Normal Superior eram questões que interessavam bastante, convertendo-se em tema do Projeto de Pesquisa do Processo Seletivo de Mestrado da Universidade de Campinas.

Após ingressar no Programa de Pós-Graduação, estando em maior contato com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE – Unicamp), passamos a pesquisar o Curso de Pedagogia da Unicamp, no contexto das políticas e da LDB de 1990.

O curso de Pedagogia da FE Unicamp passou por duas reformulações na década de 90: uma antes da Lei e Diretrizes e Bases da Educação (1992) e a outra pós-LDB (1998). Entender como ocorreram as mudanças no currículo do curso e como essas mudanças se faziam em relação às políticas de formação de professores nos anos 1990, passou a ser um objeto de curiosidade e interesse de nossos estudos, no decorrer das disciplinas que cursávamos.

Decidimos, então, pesquisar as reformulações ocorridas no curso de Pedagogia da FE Unicamp, buscando entender quais foram seus fundamentos teórico-metodológicos. Para esse trabalho, optamos por investigar documentos elaborados pelos envolvidos nas discussões sobre a reformulação do curso e do seu currículo: Coordenação de Pedagogia, Departamentos, Direção, Professores e Alunos, e respectivas instâncias representativas.

Essas discussões aparecem em atas de reuniões, ofícios, boletins informativos, requerimentos, cartas enviadas à Comunidade da Faculdade de Educação, em documentos elaborados pela Comissão de Pedagogia e Comissão Ampliada, criadas especialmente para examinar questões pertinentes ao curso, as quais, com a Coordenação de Pedagogia, avaliavam e criavam alternativas para as necessidades do curso.

Nesses documentos, nem sempre estavam especificados autores ou datas de elaboração, o que tornou mais difícil o trabalho, que exigiu, muitas vezes, optarmos pela lógica das discussões. Trata-se de uma documentação fragmentada, pois nem sempre eram registradas as reuniões e discussões em atas, e, se registradas, foi comum encontrar trechos como “após muitas discussões”, sem que essas discussões fossem transcritas. Das reuniões realizadas, fomos informadas pelos secretários dos departamentos e da coordenação, que, em algumas reuniões, não se elaboravam atas, por falta de secretários, ou pela ausência de grande parte dos seus participantes, sendo registradas em muitas ocasiões, apenas as discussões que seriam encaminhadas a outras representações.

Participaram do processo de reformulação:

- Congregação: que se constituía por representantes de todos os envolvidos no processo de reformulação do curso, âmbito em que se davam as discussões para tomadas de decisões finais;
- Direção: representada pelo diretor e diretor associado da faculdade, que presidia as reuniões e executava as decisões tomadas;
- Coordenação: representada pelo coordenador e coordenador associado, tinha a função de coordenar os programas de ensino e apresentá-lo a direção;
- Conselho Interdepartamental: composto pelo diretor, chefes de departamentos e coordenadores do curso, tinha a função de elaborar pareceres didáticos e submetê-los à Congregação;
- Comissão de Pedagogia: presidida pelo coordenador do curso, era composta também por cinco docentes representantes dos departamentos e por uma representação estudantil;

- Comissão Ampliada: composta por dois representantes estudantis e docentes de todos os departamentos, tinha a função de discutir e avaliar propostas de reformulação do curso de Pedagogia.

-Centro Acadêmico da Pedagogia (CAP): constituído de representação estudantil;

-Departamentos: os departamentos constituíam a menor unidade administrativa, didática e científica da universidade, compostos por docentes e coordenado por um chefe, tendo em comum algumas disciplinas afins. Eram cinco os Departamentos da Faculdade de Educação da Unicamp:

- Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE);

- Departamento de Ciências Sociais Aplicada à Educação (DECISAE);

- Departamento de Psicologia Educacional (DEPE);

- Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE);

- Departamento de Metodologia de Ensino (DEME).

Os documentos analisados foram pesquisados no ASFE (Arquivo Setorial da Faculdade de Educação), no período de 2008 e 2009. Dentre estes documentos, estavam Correspondências recebidas e expedidas pela Coordenação de Pedagogia (1989-1999); Documentos das reuniões de Comissão de Pedagogia; Atas ordinárias e extraordinárias da Congregação; Atas de reuniões, correspondências expedidas e recebidas dos Departamentos DASE e DECISAE; Atas do Conselho Interdepartamental, Catálogos do Curso de Pedagogia.

Foram também pesquisados documentos na Secretaria dos departamentos: DASE, DECISAE, DEPE, DFHE e DEME. Entre esses documentos, muitos eram originais e outros cópias, que constavam em mais de um desses lugares. A partir de 2005 esses departamentos se reformularam e passaram a ter as denominações:

- Departamento de Ciências Sociais na Educação - DECISE (antigo DECISAE);
- Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte – DELART (que na maioria reuniu docentes do DEME e outros Departamentos, ligados a temas afins);
- Departamento de Ensino e Práticas Culturais – DEPRAC (que também reuniu docentes do DEME e outros Departamentos, ligados a temas afins);

- Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais – DEPASE (antigo DASE);
- Departamento de Filosofia e História da Educação (que permaneceu como DEFHE);
- Departamento de Psicologia Educacional (que permaneceu como DEPE).

O objetivo deste trabalho é analisar as políticas de formação de professores dos anos de 1990, tomando como expressão dessas reformulações o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. A partir da referência de estudos já realizados entre pesquisadores e movimentos de educadores envolvidos historicamente com ao curso de Pedagogia, nossas análises recorreram a uma retomada da trajetória histórica do curso de Pedagogia, perpassando o momento de sua criação, até a década de 1990, discutindo questões relacionadas à problemática da formação do pedagogo, identificando os fundamentos teórico-metodológicos da formação e as relações entre Educação, Política e as Políticas de Formação de Professores. Assim, recorreremos à organização curricular e institucional e o perfil do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, observando, a partir de posições distintas, um conjunto significativo de conflitos, com as políticas de formação de professores, e entre os grupos envolvidos nas reformulações desse Curso. Para tanto, utilizamos fontes primárias e secundárias que expressaram o debate interno do Curso na FE e a legislação educacional geral. Acreditamos ser de fundamental importância que a formação do pedagogo contemple a unidade teoria e prática, por isso observaremos como são discutidas as questões epistemológicas e metodológicas da formação do pedagogo.

Em se tratando de um trabalho de pesquisa histórica, este desenvolvido a partir de fontes bibliográficas e documentais que abordam a temática. A busca foi realizada em:

- Documentos legais que alteraram o curso de Pedagogia e a formação de professores em diferentes momentos;
- Em teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, revistas científicas e livros, que discutem questões referentes ao curso de pedagogia e à formação de professores;
- Nas propostas resultantes do processo de discussão dos profissionais, educadores e organizações ligadas ao curso;

- Nos documentos legais de atas, reuniões, seminários, congressos e assembléias do curso realizadas na Unicamp, no período de reformulação do curso.

As tarefas realizadas foram:

- a) Busca e exploração de fontes;
- b) Leitura do material selecionado;
- c) Organização e análise do material estudado;
- d) Elaboração das conclusões do estudo.

O trabalho daí resultante compõe-se de três capítulos:

Capítulo I – O Curso de Pedagogia no Brasil: em que apresentaremos uma retomada da trajetória histórica do curso de Pedagogia, perpassando os momentos de sua criação, até a década de 1990, discutindo, a partir de posições distintas, como foi concebido o curso de pedagogia, as discussões relacionadas à teoria e prática e à problemática da formação do pedagogo no Brasil.

Capítulo II - Políticas Educacionais nos anos de 1990: em que se propõe entender as relações entre Educação e Política, tomando as Políticas de Formação de Professores nos anos 1990, como manifestação dessa relação.

Capítulo III - O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: em que apresentamos as reformas curriculares que se efetivaram no curso de Pedagogia da Unicamp. São citadas brevemente as duas primeiras reformulações ocorridas no curso (1979 e 1984). A terceira tentativa de reformulação do curso, em 1989, que foi interrompida para implantação do curso noturno, efetivando-se somente em 1992, para o currículo de 1993, com a obrigatoriedade da formação para o magistério nas séries iniciais. Finalmente a quarta reforma, que iniciou suas discussões em 1996, efetivando-se no currículo de 1998, com a docência como base da formação e a extinção das habilitações.

Por fim, algumas considerações a que foi possível chegarmos após minucioso levantamento bibliográfico e documental.

Com a pesquisa, pretende-se contribuir com o campo de estudo referente à História da Educação no Brasil, quanto à formação de professores, em especial ao formado pelo curso de Pedagogia. Assim, concordamos com as considerações de Ramos (2002),

Entendemos, então, que a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, mas, à medida que o pensamento trabalha com conceitos, no movimento de compreender a essências dos fenômenos e ultrapassar o senso comum. Essa perspectiva tem o trabalho como princípio educativo, configurando uma unidade entre

epistemologia e metodologia. Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico – tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas (RAMOS, 2002, p.424).

É graças ao pensamento em conceito, que chegamos a ter uma compreensão da realidade, dos objetos, das relações sociais, revelando suas ligações com o geral, com o singular e com o particular. Enquanto educadores, é preciso ter domínio do conhecimento a ser transmitido, conhecimento das teorias pedagógicas, e dos estudos das diversas ciências, apropriando-se dos conceitos científicos, para que o fazer docente se diferencie do espontaneísmo, que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista.

Assim, a prática educativa, entendida como aquela que tem função mediadora entre os alunos e os conhecimentos historicamente construídos, precisa superar o trabalho alienado, para que professores e alunos, passem dos conceitos espontâneos, para os conceitos científicos, de forma orientada, organizada e sistematizada.

Numa sociedade em constante mudança, a escola e o papel do professor estão em crise, já que a eles são atribuídas novas funções. Diante dessa crise, é possível que a crítica teórica possa criar alternativas para fortalecer nossa prática. E o curso de Pedagogia deveria ser espaço privilegiado para a construção desse modelo de formação.

Capítulo 1 - O Curso de Pedagogia no Brasil

A Pedagogia seria uma Ciência que, como outras, estuda a Educação? Ou a Pedagogia seria apenas um curso profissionalizante? Assim Pimenta inicia a discussão do livro que organizou¹, com o objetivo de trazer diferentes olhares sobre o tema: Educação, Pedagogia e Ciência. Instituído no Brasil em 1939, o curso de Pedagogia formava os “Técnicos da Educação”. Na mesma época, outros cursos como Sociologia e Psicologia passaram a realizar estudos e pesquisas voltados à Educação. Esses estudos, em outros países, vinham recebendo o nome de “Ciências da Educação”.

A partir dos anos 1960, o curso de Pedagogia passou a formar os licenciados e os bacharéis, com os pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE 251/62 e CFE 292/62 – para licenciaturas). Com o Parecer CFE 262/69, a distinção entre licenciatura e bacharelado foi extinta, formando-se, a partir de então, o especialista em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional.

No final dos anos 1970, educadores questionam a identidade do curso de Pedagogia e do profissional pedagogo, produzindo discussões sobre o curso de Pedagogia e as licenciaturas em diversos Estados do Brasil. Nessas discussões, passaram a questionar a especificidade da Pedagogia: “Para onde vai a Pedagogia? É Ciência? Possui objeto próprio? É uma Ciência da prática? Aplicada? Ou é teoria da Educação? Ou, ainda, é uma técnica?” (PIMENTA, 2001, p.10).

Diversas identidades e concepções foram atribuídas ao curso de Pedagogia. Para entendermos algumas questões que marcaram a trajetória do curso de Pedagogia ao longo da História da Educação Brasileira, tomamos como ponto de partida análises que vêm sendo feitas por alguns pesquisadores (Brzezinski, I, 1996; Franco, 2003; Libâneo, J.C., 2008; Freitas, L.C., 1985; Freitas, H., 1999; 2002; Saviani, 2008, Silva, C.S. B, 2003; Tanuri, 2003; entre outros) e por entidades organizativas.

O que nos dizem os documentos Oficiais sobre o curso de Pedagogia? O que nos diriam os educadores e pesquisadores que discutem o curso de Pedagogia?

¹ PIMENTA, S. G. (coordenação). Pedagogia, Ciência da Educação? Textos de José Carlos Libâneo, Tarso Bonilha Mazzotti, Antônio Nóvoa e Selma Garrido Pimenta – 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2001.

O Conselho Nacional de Educação Superior (CNE), em 2003, designou uma Comissão formada por Conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. Em maio de 2004, deu-se prioridade às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, submetendo à apreciação da comunidade educacional uma primeira versão de Projeto de Resolução. Em maio de 2005, chegou-se a um novo texto, após debates. De acordo com o documento (Parecer CNE/CP nº. 5/2005) tratou-se de rever as contribuições apresentadas pelo CNE, associações e entidades que tinham como objeto de estudo a educação básica e a formação dos profissionais que nela atuam. Apesar desse documento se configurar como uma solução negociada, isso não significa que ele tenha considerado as contribuições dadas pelas instituições que participaram dos debates. É possível rever neste documento o histórico do Curso de Pedagogia, bem como as finalidades, princípios, objetivos e organização do curso de Pedagogia, e o perfil do pedagogo, na concepção do Conselho Nacional de Educação.

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 de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (PARECER CNE/CP nº. 5/2005).

O perfil de um egresso de Curso de Pedagogia, nos moldes dos Pareceres CNE/CP 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/2006² e Resolução CNE/CP nº1/2006, deverá ser o de um profissional capaz de atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e em outras áreas pedagógicas, conforme artigo 4º da citada resolução:

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.

² publicado no Diário Oficial da União de 15/05/2006.

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, tendo como princípio a docência como base da formação. As atividades docentes, segundo a resolução, compreendem também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. O objetivo do curso de licenciatura em Pedagogia será a função de docência e de outras áreas onde estejam previstos conhecimentos pedagógicos. Ao traçar o perfil do licenciado em Pedagogia, o Parecer considera que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico que realiza a práxis social;
- a docência e os conhecimentos da área da educação escolar e não escolar fazem parte do processo de ensino e aprendizagem;
- ensinar e aprender é processo de professores e alunos;
- o professor é agente de reeducação das relações sociais.

O curso organizar-se-á, com no mínimo de 3200 horas, a partir de:

- um núcleo de estudos básicos;
- um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados a outras áreas de atuação;
- um núcleo de conteúdos integradores do currículo.

Se observarmos o movimento de educadores, que começaram a se organizar na década de 1970, realizando encontros estaduais, regionais e nacionais, para se contrapor às políticas que vinham sendo implantadas no campo da formação de professores, até se firmar nos anos de 1990 em ANFOPE³ -Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação- para se tornar pedagogo, “esse profissional deve ter a docência como eixo de formação, tendo claro que a Pedagogia não se esgota na formação docente. Vai além, em termos de referencial teórico” (ANFOPE: documento final do XII encontro nacional. Brasília, 2004, p, 28).

Desde o I Encontro de 1983, o comitê de educadores propunha-se a reformular o curso de Pedagogia, centrando-se na idéia de que “é impossível se pensar em reformular o curso de Pedagogia, distanciando-se da Formação de Professor, e, conseqüentemente, da revisão dos cursos de licenciatura” (DOCUMENTO nº. 1: Encontro, 1983).

³ Todo o movimento de educadores em torno da problemática da formação de professores nas licenciaturas e pedagogia, fará parte de nossos estudos, a seguir.

No II Encontro em 1986, em Goiânia, discutia-se o curso de Pedagogia como sendo um curso de espaço permanente para reflexão crítica, resultado do confronto teoria e prática. Discutiam-se algumas finalidades do curso:

O curso de Pedagogia tem uma destinação prática – formar profissionais da educação. A atuação destes profissionais se dará numa sociedade concreta, que exige um compromisso político para sua formação e a consciência teórica para a viabilização desta vontade política. O curso de Pedagogia tem também uma função teórica, não menos importante, de transmissão crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação. Esta função é cumprida através da docência, da pesquisa e da extensão (CONARCFE, II: Encontro, 1986).

O movimento via como necessário discutir o objeto da Pedagogia e o profissional formado pelo curso, para aprofundamento das diferentes concepções da Pedagogia. A Pedagogia deveria ter como objeto específico de sua formação o conhecimento da Ciência da Educação, mas sua identidade deveria ser buscada com responsabilidade social, antes mesmo da especificidade epistemológica.

O estudo prioritário do curso deveria ser a educação formal em ambiente escolar. Isso não significava desconsiderar outras formas de educar, em ambientes não formais. “No entanto, é a partir do profundo conhecimento da educação em ambiente formal que se poderá compreender melhor a educação em ambientes não formais” (CONARCFE, IV Encontro, 1989). Postula-se o princípio de partir do complexo (ambiente escolar) para o mais simples (educação não formal).

A partir dos anos de 1990, os encontros procuravam discutir questões teóricas sobre o curso, como a base comum nacional em eixos, núcleos temáticos e organização da estrutura curricular organizada, a partir da docência.

Para alguns educadores, o curso de Pedagogia é um curso para realização da investigação em estudos pedagógicos, tomando a pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional. Segundo Libâneo (2008), Pedagogia para o senso comum, e até para muitos pedagogos é o modo como se ensina, é o uso de técnicas de ensino. Ao ver do autor, a Pedagogia “é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (p.29). A Pedagogia, então, diz respeito aos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas também tem um significado mais amplo “expressa finalidades sociopolíticas, finalidades da ação educativa” (IDEM, p, 30). A Pedagogia ocupa-se da Educação intencional, investigando os fatores que

contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos nessa investigação é que dão sentido à tarefa de educar.

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*

[...] isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender às demandas sócio-educativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental - não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógicas de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc. (LIBÂNEO, 2008, p.38).

Libâneo questiona, por que não chamar o curso de Pedagogia, como em outros países de Ciência da Educação? Para o autor, a Pedagogia apoia-se nas Ciências da Educação, mas não perde com isso, sua autonomia epistemológica, nem se reduz a uma ou a outra ciência. A Pedagogia, tida como Ciência da Educação, não estaria reduzida a aspectos diversos (psicológicos, sociológicos, econômicos, etc., como vem sendo no Brasil) ao contrário, permitiria a síntese integradora dos diversos processos analíticos correspondentes a cada ciência.

Pimenta também argumenta a favor da Pedagogia postular sua especificidade epistemológica de modo a não se conformar como mera sobreposição de Ciências. Para a autora, a Pedagogia tem “significação epistemológica, assumindo-se como ciência da prática social da educação”. O objeto da Pedagogia é a educação, enquanto prática social, o que a distingue das demais ciências da educação, já que ela parte da prática e a ela se dirige: a problemática educativa e sua superação constituem o seu ponto de investigação. “Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos” (IDEM, p.35).

Libâneo e Pimenta ressaltam que, ao se proporem modificações no curso de Pedagogia, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional, etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma “estrutura organizacional para um

sistema de formação de profissionais da Educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo” (p.13).

Apresentam uma proposta de um sistema nacional de formação de professores, em que o curso de Pedagogia destinar-se-ia à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico – investigativo da educação e no exercício técnico – profissional do pedagogo, em instituições escolares ou não. O curso de formação de professores, que abrange a Educação Básica, seria realizado num Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores (CFPD). Na proposta, a faculdade (centro) incorporaria, ao lado do curso de Pedagogia, a formação e o desenvolvimento do profissional professor. O CFPD fundamentar-se-ia em quatro objetivos:

- a) Formação e preparação profissional de professores para atuarem na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e Ensino Médio;
- b) Desenvolver, em colaboração com outras instituições (Estado, Sindicatos, etc.), a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores;
- c) Realizar pesquisas na área de desenvolvimento profissional de professores;
- d) Preparação profissional de professores que atuam no ensino superior (IDEM, p.45).

A inserção do CFPD nas Faculdades seria uma mudança na formação de professores. Apontam como problemático, no atual curso de Pedagogia:

- O caráter “tecnicista” do curso e o consequente esvaziamento da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo;
- Agigantamento da estrutura curricular, que leva a um currículo fragmentado e aligeirado;
- Fragmentação excessiva das tarefas no âmbito das escolas;
- Separação do currículo entre formação pedagógica e outras habilidades administrativas.

Pimenta constata um esvaziamento dos estudos sistemáticos da Educação, da teoria pedagógica, descaracterizando o pedagogo:

(...) há um contingente maciço de egressos dos cursos de Pedagogia que, curiosamente, não estudaram Pedagogia (sua teoria e prática), pois esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências - mães para falar sobre Educação, o

fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico – sociais e na sua multiplicidade – o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial (PIMENTA, 1998, apud LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, P.245).

Libâneo insiste na caracterização de pedagogo *stricto sensu* como necessária, para que se diferencie o pedagogo do profissional docente, ou seja, pedagogo *lato sensu*. Insiste na ideia de distinguir o curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores do ensino fundamental e médio), já que “todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente”, daí a importância da diferenciação de trabalho pedagógico (amplo leque de atividades educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala).

Para Libâneo e Pimenta (1999), a defesa do lema “a formação de todo o educador deve ter como base a docência” tem dificultado as necessárias mudanças na formação de professores, já que há uma tendência de se pensar que o curso de pedagogia destina-se à formação do professor de 1ª a 4ª série. As conseqüências dessa posição pelo movimento dos educadores seriam:

- A identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do Ensino fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação docente;
- A descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que levaria ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico;
- Eliminação/descaracterização do processo de formação do especialista em pedagogia (pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente;
- Identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levassem *ipso facto* à crise do outro;
- Segregação do processo de formação de professores da 1ª a 4ª em relação às demais licenciaturas (p.247).

Franco (2003) explicita em seu trabalho que a Pedagogia foi aos poucos perdendo a possibilidade de se fazer científica, quando pretendeu organizar sua racionalidade e sua prática social dentro dos pressupostos da Ciência Moderna, de fundamentos positivista, inadequados à sua epistemologia. “À medida que a Pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita, ela

foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de um projeto de sociedade” (p.69).

A crescente separação entre atividade educativa e o exercício pedagógico foi produzindo a não valorização científica da Pedagogia, que, de ciência, passou a ser considerada instrumento de organização da instrução educativa. Assim se pretende reconstruir a Pedagogia como Ciência da Educação, como Ciência da Prática Educativa, será preciso considerar “que ela deve ter necessariamente um papel político, uma vez que está sempre refletindo, avaliando, propondo à discussão os fins e valores da educação, num determinado tempo e momento histórico” (IDEM, p.70).

Para a autora, diversas disciplinas têm a Educação como objeto de estudo. A Educação configura-se em objeto complexo, estruturando-se em várias dimensões, mas “sua dimensão privilegiada é a prática educativa, vista como prática social intencionada, na qual confluem as intencionalidades e as expectativas sociais” (IDEM, p.78). Essa dimensão da Educação, a prática educativa, será objeto da Pedagogia como Ciência será a práxis educativa, apreendida como realidade pedagógica. A escola é um espaço privilegiado para o exercício da ação educativa, mas ela não é o único. Outros espaços e meios também são utilizados na sociedade para produzir a Educação. Nesses espaços, nem sempre a intencionalidade está presente na prática. Se essas influências não forem explicitadas, podem deixar de contribuir para a formação emancipatória dos sujeitos. “Há de se pedagogizar a sociedade: tarefa a ser empreendida por toda a sociedade, mas referenciada por pedagogos”. (IDEM, p.79). Apostar na Pedagogia como Ciência da Educação significa pressupor intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade.

Franco (2002), discutindo a questão de um currículo para a formação do pedagogo, reforça a importância de uma formação diferenciada entre docente e pedagogo. Do ponto de vista epistemológico e prático, nessas duas formações, professor e pedagogo, há diferenças qualitativas, que não podem ser pensadas em termos de acréscimo de conteúdos sobre uma formação básica. Existe uma ciência pedagógica com saberes que demarcam um território de conhecimentos e metodologias que diferem da exigidas pelo trabalho docente. Assim, o curso de Pedagogia deverá:

Formar o profissional pedagogo, cientista educacional, ou seja, um especialista na compreensão, pesquisa e orientação da práxis educativa, que ocorre nas mais diversas

instâncias sociais. Deverá ter a ótica voltada à qualificação e transformação de espaços educacionais em espaços educativos, através da cientificização da práxis educativa (FRANCO, 2002, p.109).

Toda prática social exercita-se a partir de intencionalidades, que podem ser explícitas ou não. A explicitação das intenções de nossas ações deve ser feito, através da explicitação de objetivos, de uma ação científica, planejada. Essa ação a autora denomina de *prática pedagógica*, que não está restrita só à escola, mas a todas as práticas educativas de uma sociedade, com vista a um projeto de formação de homem e de sociedade. Essa prática social só será prática educativa se tiver conscientização de seus objetivos, tarefa da prática pedagógica. A prática educativa exige um profissional qualificado para este fim, que é a prática docente.

Portanto, a prática pedagógica realiza-se através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando a compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-la de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico; teorizar, com os autores, buscar em sua ação o conteúdo não expresso de suas práticas (IDEM, p.117).

O pedagogo estará no exercício da prática pedagógica, ancorada na Pedagogia, quando esclarecer, orientar, produzir elementos – teoria e prática - para a transformação dos sujeitos, das práxis, das instituições, sem considerações superficiais. A partir daí, considera que é importante o currículo de Pedagogia formar um especialista nas questões da Educação, um pesquisador da práxis educativa, que se faz em diversos ambientes da sociedade. Para isso, “é preciso enfrentar o impasse da formação de educadores: afirmo que é necessário aprofundar e rever a formação docente; no entanto é preciso redirecionar e reconstruir a profissão de pedagogo. Haveremos de redirecionar as bases de uma nova *profissionalidade pedagógica*” (IDEM, p. 120).

A partir dessa reflexão, para Franco, deve-se pensar num curso de Pedagogia que esteja voltado à formação do cientista educacional, ou à formação de docentes, ou à formação do pedagogo escolar, fundamentando seus estudos na raiz epistemológica dessas áreas de conhecimento. Parte-se do pressuposto de que a Pedagogia é a Ciência que deverá organizar a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade. Se, no entanto, afirmarmos que a base identitária da formação do pedagogo será a docência, inadequadamente inverteremos a lógica desta epistemologia. Por quê? Estaremos partindo para identificar um campo conceitual, não de sua matriz conceitual, mas de sua decorrência prática, no caso, a docência. Portanto, a base identitária dos cursos de Pedagogia deve ser a investigação dos estudos pedagógicos, os

estudos que fundamentam a práxis educativa de uma sociedade, pressupondo a intercomunicação entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade.

(...) ao pretender-se reconduzir a pedagogia como ciência da prática educativa, em consonância com as demandas e as possibilidades do contexto histórico educacional contemporâneo e consonante à sua matriz epistemológica, será preciso considerar que ela deve ter necessariamente um papel político, uma vez que estará sempre refletindo, avaliando, propondo à discussão os fins e valores da educação, num determinado tempo e espaço históricos (FRANCO, 2003, p.70).

Saviani (1976) chama a atenção para a complexidade que se tem quando o assunto é Educação. Porém alerta para o fato de que não se devem justificar todas as dificuldades encontradas, mas sim assumir este ato em sua complexidade. Há que se ter o cuidado de não se chegar a explicações simplistas, insuficientes para a resolução do problema a se verificar. Daí a necessidade de efetuar uma reflexão sobre o problema para se verificar até onde vai o simplismo, o pretexto e a complexidade real. Para o autor uma sólida fundamentação teórica talvez respondesse ao desafio da complexidade, porém a própria complexidade acaba tornando difícil essa fundamentação, já que interferem na educação diversos fatores, que nos levam a diferentes perspectivas. A Pedagogia seria, então, o recurso que unificaria e eliminaria estas abordagens, tornando-se uma única abordagem pedagógica. Mas o que se está entendendo por Pedagogia?- A partir de variados enfoques que se dão à Pedagogia - Ciência da Educação, Arte de Educar, Técnica de Educar, Filosofia da Educação, História da Educação, Teologia da Educação e Teoria da Educação - conclui-se:

[...] é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto) [...] Destina-se à formação do educador. Ora, o educador é precisamente aquele que educa, portanto aquele que realiza, desenvolve a ação educativa. Para uma ação coerente e eficaz, ele necessita de fundamentação teórica. Para lhe permitir essa fundamentação é que se criou o curso de Pedagogia (Teoria Geral da Educação) (SAVIANI, 1976, p. 19).

Para Dermeval Saviani “o conceito de Pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (SAVIANI, 2008, p.80) constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. Alerta-nos para o fato de que nem toda Teoria da Educação é Pedagogia.

A Pedagogia como teoria da Educação busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como Pedagogia aquelas teorias que analisam a Educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (IDEM, p.81).

A característica mais marcante da Pedagogia pode estar na relação teoria-prática. Entendida como "teoria da educação", evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Na verdade, o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir da prática educativa e em função dela. Assim, não se constituem como Pedagogia as teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Situam-se, nesse âmbito, as teorias da educação que se voltam para a análise do fenômeno educativo, como ocorre com a Sociologia da Educação, Psicologia Educacional, Antropologia Educacional, etc.

Do ponto de vista das diferentes concepções de ensino, Saviani (2008) define duas grandes tendências:

(...) a primeira seria composta pelas correntes pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática (IDEM, p.81).

No primeiro grupo, estaria a Pedagogia Tradicional com sua vertente religiosa ou leiga, que insistia na pergunta “como ensinar?”, centrando-se nas teorias de ensino. No segundo grupo, estariam as diferentes modalidades da Pedagogia Nova, que insistiria em “como aprender?”, com ênfase nas teorias da aprendizagem. O primeiro grupo, que dominou até o final do século XIX, pautava-se pela centralidade na formação intelectual (instrução), vendo o professor como transmissor dos conhecimentos acumulados, e o aluno como quem assimilava esses conhecimentos: “nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno” (IDEM, p.82).

O segundo grupo que, a partir do século XX, contrapôs-se ao primeiro, pautava-se na centralidade do educando, sendo a escola um espaço onde o aluno, interagindo com o professor,

realizava a aprendizagem. Desloca-se então o eixo da compreensão intelectual da primeira tendência, para a atividade prática:

Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve subordinar-se àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor (IDEM, p.83).

Assim, esboçado o contraponto entre as duas tendências pedagógicas, vemos a oposição entre teoria e prática na educação. Ao observarmos o curso de Pedagogia, por exemplo, é comum ouvirmos: “o curso deveria ser mais prático ou teórico?” Ou ainda: “o curso é muito teórico precisaria ser mais prático”. Na história da formação de professores, Saviani constata dois modelos de formação de professores:

- o primeiro, que define como Modelo dos Conteúdos Culturais - Cognitivos, em que a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Esse modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregavam da formação de professores secundários;
- o segundo, que define como Modelo Pedagógico Didático, que, contrapondo-se ao anterior, considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com efetivo preparo pedagógico-didático. Esse modelo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários.

O domínio de conteúdos específicos a ser ensinado estaria atribuído a institutos ou faculdades específicas, e o preparo pedagógico-didático ficaria atribuído às faculdades de educação. O polo dos Conteúdos Culturais – Cognitivos corresponderia ao polo teórico; e o modelo pedagógico didático ao polo prático. “O dilema consiste em que, de modo geral, admite-se que os dois aspectos devam integrar o processo de formação de professores, mas não sabemos como articulá-los nem qual o peso específico que cada um deles deve ter no referido processo” (IDEM, P. 156). A raiz do problema, conclui Saviani, está na dissociação entre dois aspectos indissociáveis do ato educativo: a forma e o conteúdo, que corresponderiam ao pólo prático e ao

pólo teórico. A oposição entre teoria e prática na Educação, manifesta-se como contraposição entre professor e aluno.

Na raiz do dilema, está um entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor – aluno, não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício de outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos dissociáveis do processo pedagógico (IDEM, p.123).

Candau e Lelis (1983) chamam a atenção para as diversas formas de conceber a relação entre teoria e prática, porém, para simplificá-las definem-nas em dois esquemas, duas perspectivas: a primeira estaria embasada em uma visão dicotômica; a segunda estaria embasada numa visão de unidade:

1-Visão dicotômica: essa perspectiva está centrada na separação entre teoria e prática, dando total autonomia entre uma e outra. Pode assumir-se em distintas visões:

- Visão dissociativa - nessa perspectiva, teoria e prática são componentes isolados e opostos. “Dentro deste esquema, corresponde aos “teóricos”: pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos “práticos”: executar, agir, fazer. Cada um desses pólos - teoria e prática têm sua lógica própria” (p.14).
- Visão associativa – nessa perspectiva, teoria e prática são polos separados, mas não opostos. “A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do polo da teoria” (p.14).

Em função da visão associativa, pode decorrer, ainda, a positivo-tecnológica, em que a ciência vai fornecer à prática normas para controlar a realidade natural e social.

Nessa perspectiva, a prática está comandada desde fora pela teoria. A ênfase é posta no planejamento, na racionalidade científica, na eficiência, no erigir a teoria como forma privilegiada de “guiar”, de “orientar” a ação. Na passagem da teoria à prática, da ciência à ação, a tecnologia ocupa um lugar de destaque como elemento mediador (CANDAU E LELIS, 1983, p. 14).

2- Visão de unidade: perspectiva centrada na vinculação teoria e prática. Há distinção entre esses dois pontos, porém essa relação é simultânea e recíproca.

Neste enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável (IDEM, p.15).

Em função dessas formas de conceber a relação entre teoria e prática, entendemos que se implicam tendências diversas nas práticas de formação dos educadores.

A partir de uma *visão dissociativa*:

- por um lado enfatiza-se a formação teórica - a teoria é vista como verdade absoluta e universal, esvaziada da prática. A ênfase do currículo está nas disciplinas teóricas;
- por outro lado, a formação prática - a prática educacional tem sua lógica própria, que independe da teoria. A ênfase do currículo está nas disciplinas práticas
- podem também estar presentes as duas concepções no currículo, sem comunicação entre elas.

A partir de uma *visão positivo-tecnológica*:

- a prática é considerada como aplicação das teorias. Enfatiza-se, mais a ciência neutra, e menos a filosofia.

A partir de uma *visão de unidade*:

- teoria e prática constituem uma unidade indissolúvel;

Concordamos com Saviani que, ao pensarmos em teoria e prática, é preciso um entendimento dialético: “Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana”. “Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro”. Para Marx (1968), o que diferencia o homem de outros animais é que o homem reflete determinadas situações antes de transformá-la. “Ora, o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consciente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, p.127).

Diante dessa posição:

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (IDEM, p.128).

A teoria, muitas vezes, é vista pelo educador como uma explicação qualquer da realidade e não como reformulações que sejam capazes de dar explicação ao que não conhecemos. Com frequência, encontramos educadores que veem a teoria como se ela fosse desprovida de significados para explicar os problemas postos pela prática. Outros adotam juízo de valor para explicarem a problemática existente com observações como: “eu acho”. Outros ainda, defendem teorias desconexas da realidade em que vivem.

Quando a questão é colocada nesta forma, via de regra ocorre que os fundamentos, quer da teoria quer da prática, escapam ao domínio do educador, que assim fica extremamente empobrecido para o cumprimento eficiente de suas atribuições profissionais (GARCIA, p.122).

Segundo Garcia (1977), quando se referem às teorias educacionais, as questões não são tão fáceis quanto parecem, já que, ao formular uma teoria, vários fatores interferem em sua explicação: a posição pessoal e os juízos de valores dos pesquisadores, que levam as diferentes ações. Por isso o educador deve fazer o esforço de avaliar de onde partem suas ações, para poderem ter um caráter realmente científico.

Para Vázquez (1967), a atividade humana desenvolve-se de acordo com algumas finalidades. Essas finalidades existem como produto da consciência. Toda atividade, toda prática humana, requer uma finalidade, que se sujeita ao curso da própria atividade. Quando se traça um objetivo, uma finalidade, adota-se uma posição diante da realidade. Quando se tem uma finalidade, um objetivo, nega-se uma realidade existente, para se obter uma que ainda não existe. Esses fins são produtos da consciência, fruto de um meio social, e estão relacionados a uma atividade prática.

A atividade cognoscitiva, da consciência, em si só, não nos leva a agir. Enquanto atividade cognoscitiva, necessita de uma ação efetiva, para que se torne teleológica, isto é, que

faça parte de uma atividade futura. Daí pode-se pensar que o homem tem um objetivo, uma finalidade que precisa realizar.

Vázquez (1967) define a prática como atividade propriamente humana, real, objetiva, material que, no trabalho humano, manifesta-se, adequada a objetivos, que, para se efetivarem, exigem certa atividade cognoscitiva.

Mas o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria prima sobre a qual se atua dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado o produto. Na atividade prática o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A transformação dessa matéria - sobretudo no trabalho humano - exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades para tornar possível o aparecimento de um objeto, com novas propriedades (VÁZQUEZ, 1967, p.193)

A teoria por si só não modifica o mundo, ela precisa de uma transformação objetiva, que se dá através da prática. A atividade do pensamento mais a ação tornam-se uma unidade. Em outras palavras: teoria e prática formam uma unidade. Para o autor, a atividade teórica só existe por relação à prática, na qual encontra fundamento e finalidade.

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria – prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traçar finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e outro caso fica intacta a realidade efetiva. As transformações levadas a cabo pela atividade teórica com relação a esta – passagem de uma hipótese a uma teoria, e desta a outra teoria melhor fundamentada - são transformações ideais: das idéias sobre o mundo, mas não do mundo mesmo (IDEM, p.203).

A atividade da consciência tem um caráter que podemos denominar teórico, na medida em que não pode levar-se por si só, como mera atividade da consciência, a uma transformação da realidade, natural ou social. A teoria proporciona conhecimento para modificar a realidade. A partir daí, teremos uma atividade prática e objetiva. Teoria e prática são processos indissolúveis da práxis. Práxis entendida como ação real e objetiva sobre a realidade. Se o homem aceitasse o mundo ao seu redor como ele é, não sentiria vontade de modificá-lo. A vontade de transformar a si e ao mundo move o homem a conhecer e estabelecer finalidades. A atividade humana de conhecer, enquanto atividade da consciência é teórica. Mesmo que nossas idéias mudem, a teoria

não muda o mundo. Ela possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento da suas finalidades, mas não basta conhecer e interpretar o mundo, é preciso transformá-lo.

A atividade teórica, em seu conjunto, só existe pela prática e em relação a ela, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades, seu critério de verdade. A prática, que é critério de verdade, é a prática, enquanto atividade material, transformadora e social. Esta prática não é reduzida ao utilitário.

Vasquez ressalta que a teoria, porém, não corresponde apenas às exigências e necessidades de uma prática já existente. Uma teoria já pode ter sido elaborada, sem que a prática existisse. O homem pode também sentir necessidade de novas atividades práticas transformadoras sem que tenha elaborado uma teoria. A teoria, nesse caso, estará determinada por uma prática que ainda não poderá nutri-la efetivamente. A prática, aqui, é a finalidade da teoria, e, como finalidade, esse projeto só se efetivará com o concurso da teoria. Exigirá uma alta consciência dos laços que unem teoria e prática, sem os quais não se poderia entender o significado prático da primeira. Ao falar da prática como fundamento da teoria, deve-se entender:

- que não se trata de uma relação imediata, já que uma teoria pode surgir para resolver dificuldades e contradições de outras teorias;
- portanto, só em última instância é que a teoria corresponde a necessidades práticas e tem sua fonte na prática.

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como último fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima relação com ela (IDEM, p.234).

Vale ressaltar que, para Vasquez, interpreta-se falsamente a unidade entre teoria e prática, quando se nega a autonomia relativa da primeira, quando se pensa que a prática se torna por si mesma teórica. A prática não fala por si mesma. Não se pode utilizar sozinha a prática como critério de verdade, sem nenhuma relação teórica com a própria atividade prática. A prática mantém sua primazia com relação à teoria, sem que tal primazia dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria. A práxis é, na verdade, atividade teórico-prática: tem um lado ideal, e um lado material. A atividade humana é tal, quando transcende o aspecto subjetivo e transforma-se em algo exterior:

A atividade prática desenvolvida por um indivíduo é, por isso, simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente da sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel. O sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela; é prático na medida em que se objetiva, e seus produtos são a prova objetiva de sua própria objetivação (IDEM, p.242).

Com base em nossos estudos, entendemos que as teorias devem contribuir para estruturar, reformular e explicar num plano consciente, a prática, existindo, portanto, uma relação dialética, recíproca, entre a teoria - educacional no nosso caso - e a prática - no nosso caso, pedagógica.

A separação usual que se faz entre teoria e prática, em Educação, é decorrente, muitas vezes, da perda dos Fundamentos Teóricos que justificam determinadas práticas, do mesmo modo que estas não são examinadas como algo que pode oferecer contribuição positiva a um melhor conhecimento do que aquele existente (GARCIA, 1977, p.124).

Para Saviani, tratando teoria e prática como polos opostos, a solução do dilema demandaria uma outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. Essa nova formulação teórica foi a tarefa proposta à pedagogia histórico-crítica: a educação é entendida como mediação da prática social. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno encontram-se igualmente inseridos, ocupando porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

Para o autor, essa discussão é válida para atuação dos docentes do curso de Pedagogia. Em lugar de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, que opõem ou excluem a relação teoria e prática, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, repensar essa relação. Inferimos, a partir da leitura do autor, que a oposição entre teoria e prática passa por todos os cursos, mas é o curso de Pedagogia, vendo a Pedagogia como Ciência da Educação, e para prática educativa, que deverá dar condições para que se discutam essas questões.

Segundo Saviani (2008) o caminho mais adequado para a reformulação dos cursos de Pedagogia, seria centrá-los nos livros didáticos, já que bem ou mal, eles é que viabilizam o

processo que caracteriza a relação professor e aluno. Por que nos livros didáticos? Para o autor, “à medida que se alteram as influências teórico-pedagógicas, os livros didáticos mudam de cara” (p.158). Assim, quando a Pedagogia Tradicional, com sua vertente religiosa ou leiga, insistia na pergunta “como ensinar?”, os livros didáticos dirigiam-se aos alunos solicitando a memorização dos conhecimentos transmitidos pela sociedade, pela escola. Quando a Pedagogia Nova, insistia na pergunta “como aprender?”, os livros didáticos passaram a multiplicar estímulos para que os alunos aprendessem, interagissem. E quando o Brasil passou pela influência tecnicista, surgiram livros didáticos descartáveis, baseados numa instrução programada ou em escolhas. Para o autor, debruçando-se sobre os livros didáticos, o curso de Pedagogia mobilizaria os fundamentos da educação, examinando o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando as falhas, as qualidades e os limites do processo ensino e aprendizagem. Essa seria a possibilidade para o autor de unificar estes polos que não são, como vimos, distintos, mas sim, dependentes um do outro. Os alunos estariam assim aprofundando o conhecimento de cada disciplina, e, ao mesmo tempo se inserindo no processo ensino-aprendizagem.

Propõe que se tome a realidade da escola como eixo do processo formativo dos educadores. Para isso, parte da ideia de que a história seria a matéria que ocuparia o princípio educativo da escola do nosso tempo:

(...) uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizado em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, apud SAVIANI, 2008, P.151) senão fazendo-os mergulhar na própria história e aplicando o critério do “clássico”, permitir –lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana? (IDEM, p.151).

Produzir nos seres humanos, que são singulares, a humanidade que é historicamente produzida pelos homens em seu conjunto. Esta idéia foi exposta no projeto de curso de Pedagogia na Faculdade de Ciência e Letras de Ribeirão Preto - USP. Sugeria que o eixo da organização curricular do curso de Pedagogia fosse dado pela História da Escola Elementar. As disciplinas estariam articuladas com a história da escola, objeto que ocupa:

Emergindo como um corpo consistente de conhecimentos historicamente construídos, a pedagogia revela-se capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens

sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado se espera que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde se vai atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz (IDEM, p.152).

O aluno, dessa forma, estaria preparado para o exercício da docência, já com o conhecimento dos conteúdos elementares, compreendendo o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem, apreendendo, ao mesmo tempo, como que essas ações são planejadas e administradas. Precisaria distanciar-se da escola básica, por onde já passou no mínimo onze anos, para estudar os Clássicos da Pedagogia e os Fundamentos filosóficos e científicos da Educação. Assim poderia analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica.

A escola não é o único espaço de educação da sociedade, mas se tornou a forma principal e dominante de educação, a partir da qual, as demais são estimadas. Propõe formar o educador a partir “do mais desenvolvido para compreender o menos desenvolvido”: a escola é a chave da anatomia da educação. Devem-se compreender as formas não escolares a partir da escola. O foco na escola justifica-se como estratégia para se aprender o movimento real e concreto da educação, tendo em vista superar os dilemas do enfoque abstrato.

Concordamos com Saviani, quando afirma que em vez de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, que opõem ou excluem a relação teoria e prática, cabe repensar essa relação. Observamos que, na questão teoria e prática, manifestam-se os problemas e contradições da sociedade em que vivemos, que, como sociedade capitalista, privilegia a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, e, conseqüentemente a separação, a distinção e até mesmo a oposição entre teoria e prática.

Franco (2003) propõe redefinir o objeto de estudo da Pedagogia: “A ação teórico-pedagógica desta ciência (pedagogia) sobre seu objeto, que é a práxis educativa, poderá ser compreendida como práxis pedagógica. A práxis pedagógica poderá se exercer onde a prática educativa acontece” (p.83). Normalmente, prioriza-se a análise da práxis educativa escolar, mas sabemos que o conhecimento pode ocorrer em espaços escolares e não escolares. A autora propõe inverter o raciocínio epistemológico que tem conduzido a Pedagogia, para o que levanta algumas considerações:

- A cada práxis educativa corresponde uma teoria implícita que fundamenta essa práxis; o mesmo ocorrerá com a práxis pedagógica;

- Será necessário esclarecer cientificamente essa teoria implícita, para fazê-la transparecer, para objetivá-la, para compreendê-la, para transformá-la;
- Considerar que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente;
- Considerar também que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica;
- Portanto, caberá à pedagogia, como ciência da educação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios (IDEM, p.84).

Para Selma Garrido Pimenta, a essência da atividade do professor é o ensino-aprendizagem, o conhecimento técnico de como garantir que a aprendizagem se realize, em consequência da atividade de ensinar. “Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social” (PIMENTA, 1997, p.83). A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender), e é intencional. A Ciência que tem por objetivo de estudo o ensino-aprendizagem é a Didática, que por sua vez, é uma das áreas da Pedagogia, Ciência da Educação. Podemos compreender que a atividade docente constitui-se como práxis (na qual está presente a unidade teoria e prática, porque se existe uma finalidade, existe um objetivo, para se chegar a uma ação, a uma nova realidade – a aprendizagem).

À Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, cabe conhecer e explicitar os diferentes modos como a Educação se manifesta, enquanto prática social. A Didática, enquanto uma das áreas da Pedagogia, trabalha a finalidade da prática educativa. A atividade docente é objeto da Didática, área de estudo da Pedagogia, Ciência que estuda a Educação, a práxis educativa. A relação entre teoria e prática é a mais fundamental em Pedagogia: “Pedagogia (teoria) e Educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a Educação depende de uma diretriz pedagógica prévia, e a Pedagogia depende de uma práxis educacional anterior.” (IDEM, p.104).

Com base em nossos estudos, pensamos que o curso de Pedagogia precisa revelar, de modo crítico, as contradições sociais, o momento de alienação da práxis educacional, para que se articule um novo projeto de Educação. A formação do pedagogo, profissional que irá exercer a Pedagogia (teoria da Educação), deve estar pautada numa formação teórica de unidade teoria e

prática para práxis transformadora. Se a Pedagogia (teoria) caminhar sem intencionalidade, sem finalidades, sem objetivos, ela perderá sua identidade; será a prática (educação) por si mesma.

Assim, o fundamento da pedagogia como Ciência da Educação deverá ter por finalidade o conhecimento, a reflexão (teoria) para constituir-se como elemento transformador (a práxis). O objeto de estudo da Pedagogia será a Educação. Sabemos da complexidade desse objeto de estudo. Sabemos também que uma dimensão privilegiada desse objeto, é a prática educativa, vista como prática social intencionada. A escola será uma das instituições onde acontecerá esta prática educativa. O que se precisa é ter sempre presente, na formação, a possibilidade de reflexão e pesquisa, para que sem tornem explícitas as intenções da prática educativa.

Passaremos, à análise da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, buscando entender como apareceram as discussões em torno da formação do pedagogo, que identidade o curso foi tomando ao longo de sua trajetória.

1.1 A questão pedagógica antes da Pedagogia.

Saviani (2008) recupera a trajetória da Pedagogia no Brasil, traçando a constituição de seu espaço acadêmico, em que situa a Pedagogia como Teoria da Educação no âmbito das concepções educativas e analisando as diretrizes curriculares do curso.

Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a Pedagogia foi firmando-se como correlato da Educação, entendida como o modo de aprender ou de instituir o processo educativo. (...) A pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como teoria ou ciência dessa prática, sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. Ao longo de vários séculos, a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida, a despeito e até mesmo por causa de inúmeras negativas de que foi alvo na história do pensamento humano (SAVIANI, 2008, p.1- 2).

Desde a Grécia, até o início do século XIX, a utilização do termo Pedagogia caracterizou-se por diferentes significados. Foi, a partir do século XIX, que se passou a usar o termo pedagogia “para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo, o que ocorreu mais fortemente nas línguas germânicas e latinas

do que nas línguas anglo-saxônicas. E esse fenômeno esteve fortemente associado ao problema da formação de professores”. (IDEM, p.6).

No século XVII, segundo Saviani, a necessidade da formação docente já era preconizada por Comenius, mas só terá resposta institucional no século XIX, após a Revolução Francesa, quando se coloca o problema da instrução popular. Da necessidade de constituir escolas, nasce a necessidade de formar o professor para nelas atuar. Para isso, foram criadas as Escolas Normais, nível médio, para professores primários, ficando, no nível superior, a formação do professor secundário.

No Brasil, esse fenômeno também esteve presente. A problemática pedagógica se pôs desde a vinda dos jesuítas, em 1549, dando origem à “pedagogia brasílica” (1549-1599), à “pedagogia do Ratio Studuorum” (1599-1759) e à “pedagogia pombalina” (1759- 1834). Mas em nenhuma dessas tendências pedagógicas aparece o termo “pedagogia”. Esse só manifestaria após a independência, na reabertura do Parlamento em 1826, quando, apresentado o projeto de lei do ensino de Januário da Cunha Barbosa que pretendia instituir um sistema completo de educação distribuído em quatro graus, sendo que o primeiro, relativo aos conhecimentos mínimos necessários a todos indistintamente, foi chamado de “pedagogias”. Para Saviani, essa foi a primeira vez na história da educação brasileira, que apareceu a palavra pedagogia, já se manifestando também o caráter controverso a ela, pois ela, acabou sendo substituída por outra de “mais fácil compreensão”: escola de primeiras Letras.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, essas tenderam a adotar a criação de Escolas Normais, seguindo os países europeus, para formação de seus professores. A província do Rio de Janeiro saiu na frente, tendo, em Niterói, em 1835, a primeira Escola Normal do país. Tratava-se de uma escola regida por um diretor, que também era professor, com um currículo que se resumia à escola elementar, sem prever os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica, conforme determinou a lei Providencial de 4 de abril de 1835. Predominava nela a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, em torno do modelo dos conteúdos culturais cognitivos, portanto o que se pressupunha era que os professores tivessem domínio dos conteúdos a serem transmitidos para as crianças. Esse caminho aberto pela iniciativa do Rio de Janeiro foi seguido pela maioria das províncias do século XIX, sendo essas escolas, entretanto, fechadas e reabertas periodicamente. Pode-se considerar que o padrão de

organização e funcionamento das Escolas Normais só foi levado a efeito em 1890, com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo. A principal inovação dessa reforma deu-se quanto ao enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e à ênfase nos exercícios práticos de ensino, tornando-se o modelo pedagógico-didático a referência para a formação das Escolas Normais.

Foi também a instrução pública paulista que tentou, no início da república, elevar os estudos de educação ao nível superior, porém essa questão só foi retomada, em 1931, com o Decreto n. 19.851/31, que baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras, em que se previa a criação do curso de Educação, Ciências e Letras. A proposta de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras era feita pelo Ministro Francisco Campos, com o objetivo de sanar as deficiências na formação de professores para o ensino secundário e normal, dando uma função de caráter pragmático e de ação imediata sobre o estado de cultura brasileiro.

Essa nova unidade universitária teria como papel primordial a preparação sistemática de professores para o exercício do magistério no ensino secundário e normal. Tinha, pois, o caráter de formação profissional. Marcava-a, porém, uma dupla ambigüidade: entre a formação profissional e a cultura geral, por um lado, e, por outro, entre a formação didático-pedagógica e o preparo no domínio das matérias que compunham o currículo enciclopédico do ensino médio (IDEM, p.24).

Embora o Decreto n. 19.851/31 tivesse introduzido a proposta de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta não se realizou. A conquista de um espaço acadêmico para a Pedagogia, como veremos no decorrer de nossos estudos, só se efetivou no fim dos anos de 1930.

1.2 O curso de Pedagogia no Brasil.

Silva (2003) analisa o percurso do curso de Pedagogia no Brasil, com base nas regulamentações e propostas de estrutura curricular, visando à identidade do curso. “Parte do pressuposto de que a História do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade” (SILVA, 2003, p.2). Identidade entendida pela autora como “referente às constantes interrogações e questionamentos verificados na história do curso quanto à pertinência das funções que lhe têm sido atribuídas, bem como à referente aos contínuos conflitos surgidos, quando das tentativas de reequacionamento de suas funções” (IDEM, p.2). O impasse que aparece no curso de Pedagogia procurava definir quais as funções do Pedagogo a ser

formado pelo do curso. Para isso, a autora estabelece três períodos, que se referem à questão da identidade do curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação (1939), até o fim da década de 1990. O primeiro período da História do curso de Pedagogia, que ocorreu de 1939 a 1972, a autora denomina como “*Período das regulamentações*” - por concentrar as etapas de organização do curso em conformidade com a legislação. O segundo período da história do curso, que ocorreu de 1973 a 1977, a autora denomina como “*Período das indicações*” – por representar o conjunto de encaminhamentos de autoria do conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação (CFE), visando à reestruturação dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil. O terceiro período da história que ocorreu de 1978 até 1998, a autora denomina “*Período das propostas*” – por indicar a documentação gerada no processo de discussão a respeito da formação do educador, como iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais. O quarto período, que se iniciou no fim de 1999, a autora denominou “Período dos decretos” – por conter documentos de caráter impositivo firmados no âmbito da Presidência da República, que, indiretamente, estabelecem limites às funções do curso de Pedagogia.

Nos debates sobre políticas de formação dos professores, que nortearam os cursos, observamos diferentes posições: um movimento representado por pesquisadores e educadores em busca da reformulação do curso, ligados ou não a instituições; e pelo poder instituído, articulador no processo de definição de políticas públicas.

As várias identidades atribuídas ao curso de Pedagogia identificam-se com as disputas político-pedagógicas de diversos contextos históricos e diversos grupos sociais.

Essas identidades revelam, grosso modo, conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso. Sem dúvida, as visões controversas a respeito dessas concepções têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso (AGUIAR, 2006, p.821).

Ao longo das análises, fica claro que a forma como se desenvolve a economia capitalista interfere na evolução da organização do ensino. A forma como se organiza o poder também se relaciona com a organização do ensino, em princípio, porque o legislador é o representante dos

interesses políticos da classe que representa. O sistema educacional é resultante das necessidades do contexto. Ele opera sempre obedecendo ao jogo de forças que esses fatores mantêm entre si.

(...) a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Desta forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema do ensino visem atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que a as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura (ROMANELLI, 1978, p.29).

1.3 A criação do curso de Pedagogia (1939 a 1972).

Como observamos, na década de 1930, foram fecundos os debates em torno das questões educacionais. Romanelli (1978) analisa o significado da Revolução de 1930 para a Educação e o desenvolvimento brasileiro. “O que se convencionou chamar de revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados, que, durante o período de 1920 e 1964, empenharam-se em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (p.29). Esses movimentos caracterizaram a Revolução brasileira, cuja meta maior era a implantação do capitalismo no Brasil.

Economicamente, o Brasil vivia a crise do café, devido à superprodução. A crise acentuou-se quando a política econômica do Governo, que visava a proteger os preços do café, já não pôde ser sustentada. Em 1929, as economias mundiais tentaram transferir para os países dependentes os efeitos da crise mundial. O Brasil conseguiu emergir da crise utilizando-se da acumulação primitiva de capital e da ampliação do mercado interno. Isso colaborou para o desenvolvimento da imigração e do trabalho assalariado.

No aspecto social, a industrialização fortaleceu novos segmentos da sociedade: a burguesia industrial, a classe média e o proletariado. Do ponto de vista político, expandia-se o descontentamento da classe média na medida em que tomavam consciência do grau de marginalização política em que se encontravam, juntamente com outras classes desfavorecidas. Cresceu então o número de reivindicações, distinguindo-se naquele momento duas forças: a dos que desejavam mudanças no sentido jurídico (militares, plantadores de café, elite da oposição, que visava ao poder) e a dos que propunham mudanças profundas (revolucionários). Instalou-se o governo de caráter provisório (Getúlio) e, devido à instabilidade gerada pelo conflito de

diferentes facções, este permaneceu no poder de 1930 a 1945. De 1930 a 1937 houve um período instável, e ditadura, de 1937 a 1945.

A escola brasileira evoluiu em função dos papéis que a economia reconhecia. A intensificação do capitalismo industrial no Brasil acabou por representar novas exigências educacionais

A revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou criando condições para que se modificassem o horizonte cultural e aspirações da população, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expressão do ensino (ROMANELLI, 1978, p.60).

Mas, assim como a produção capitalista não se intensificou por todas as áreas, a demanda escolar também não. Além disso, a expansão capitalista acirrou a luta de classes, já que a expansão do sistema educacional e do desenvolvimento econômico foram grandes, mas não foram suficientes para atingir toda população.

Essa luta assumiu, no terreno educacional, características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantinham no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter “elitizante” (IDEM, p. 61).

A Educação nesse período era vista como fundamental para reforma da sociedade. Já em 1930, é criado o ministério da Educação e Saúde. Foi empreendida, no setor educacional, a reforma de Francisco Campos: em 1931, cria-se o Conselho Nacional de Educação, Organiza-se a reforma do Ensino Superior, é empreendida a organização do ensino secundário e o comercial.

Paralelamente, em busca de orientar a educação nacional, conflitavam-se dois grupos: um tradicional, representado pelos educadores católicos que defendiam a educação subordinada à religião (conservadores). Outros os influenciados pelas “idéias novas”, defendendo a laicidade e a escola pública (pioneiros). Ambos os grupos tinham na educação uma função ideológica e valorizavam-na para a modernização do país, o que teve consequências práticas nas constituições de 1934 e 1937, em que se podem verificar vitórias e derrotas de ambos os grupos.

Já nas reivindicações contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) “A Reconstrução Educacional no Brasil – ao povo e ao governo” criado pelos “pioneiros das idéias novas”, observa-se, segundo Romanelli, crítica à forma como até então vinham sendo recrutado os professores e a proposta de reorganização do ensino superior de tal forma, que, das elites que o ensino superior preparasse, fizesse parte o professorado de todos os níveis.

A conquista de um espaço acadêmico para a Pedagogia beneficiou-se fortemente do processo de organização do campo educacional, que se desencadeou na década de 20, impulsionado pelo movimento renovador, até se efetivar na década seguinte.

A própria proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Francisco Campos insere-se nesse quadro, já que Campos foi de algum modo, tributário do movimento renovador, tendo encabeçado, juntamente com Mário Casasanta, a reforma do ensino em Minas Gerais em 1927. Igualmente a USP teve entre seus criadores Fernando de Azevedo, um dos principais protagonistas da renovação pedagógica (SAVIANI, 2008, p.31).

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, definiu-se como centro dessa instituição a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). “Por ela deveriam passar todos os alunos para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para obter a formação específica exigida pela carreira profissional que viesse a abraçar” (IDEM, p.25). A FFCL cultivaria todos os ramos do saber, promovendo disciplinas comuns aos demais institutos e colaborando com a formação de professores para a escola secundária e das instituições de ensino superior. Podemos dizer, segundo Saviani, que surge aí o espaço acadêmico para a formação de professores. Na concepção dos criadores da USP, a FFCL seria um instituto de alta cultura distanciando-se do caráter utilitário e pragmático atribuído por Francisco Campos a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. O espaço da Educação não se encontrava na FFCL, mas no Instituto de Educação Caetano de Campos. Em 1938, com Decreto Estadual n. 9.269, extinguiu-se o Instituto de Educação, transformando-o em seção de Educação da FFCL da USP, que ficou responsável pela formação pedagógica de nível universitário, em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Educação.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras proposta por Francisco Campos não chegou a ser implantada. Porém, o modelo por ela preconizado foi aprovado na Universidade do Brasil pelo Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia.

O Decreto-Lei n. 1.190 contrapunha-se à proposta de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Desde seu início a Faculdade baseava-se na separação bacharelado - licenciatura, o que para muitos autores provocava a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática. Aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia, ou Técnico em Educação, e, quando concluído o curso de Didática, o de licenciado, para atuar como professor da Escola Normal, caracterizando essa forma de organização como o esquema “3+1”, seguindo o padrão federal universitário.

Com o bacharelado, o pedagogo tinha o direito de ocupar o cargo de técnico de educação no Ministério de Educação, campo profissional muito impreciso quanto às suas funções. Com a licenciatura, o curso normal constituía-se como seu principal local de trabalho, embora não exclusivo desse profissional, pois o diploma de ensino superior bastava para lecionar no curso normal, critério estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei n. 8.530 – de 2 de janeiro de 1946).

O curso de Pedagogia ficou assim seriado: complementos de matemática (1ª série), história da filosofia (1ª série), sociologia (1ª série), fundamentos biológicos da educação (1ª série), psicologia educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), estatística educacional (2ª série), história da educação (2ª e 3ª séries), fundamentos sociológicos da educação (2ª série), administração escolar (2ª e 3ª séries), educação comparada (3ª série), filosofia da educação (3ª série).

O curso de didática ficou constituído pelas seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação. Ao bacharel em pedagogia restava cursar as duas primeiras, uma vez que as demais já constavam do seu currículo no bacharelado (SILVA, 2003, p.12).

Para Saviani, o modelo implantado pelo Decreto-Lei n. 1.190, “instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação” (SAVIANI, 2008, p. 41). Abriu-se o espaço acadêmico para a Pedagogia, mas agravou-se um problema que se recusou a enfrentar: “quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo?”.

O período que vai de 1937 a 1945 foi marcado pela ditadura. Estabeleceu-se no Brasil um período minimamente democrático, e, apesar de a educação ser considerada importante, houve um intervalo nas lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais. O Estado populista de

Vargas assumiu a posição de empresário industrial, investindo na indústria pesada, contando com o apoio da classe empresarial e das forças armadas, caracterizando um equilíbrio entre a política e a economia. A instabilidade política foi marca desta época.

A penetração intensa de capital internacional, no fim do mandato de Vargas, gerou um desequilíbrio com a classe empresarial e com as forças armadas. O governo de Kubitschek continuou abrindo portas para o capital estrangeiro: estimulou o crescimento industrial para transformar a economia, recebendo apoio do empresariado. Para as classes populares, isso acenava para a oportunidade de empregos de educação.

Nesse período, o problema que afetava o curso de Pedagogia referia-se à sua estrutura curricular: função dos bacharéis e licenciados. Nas décadas de 1940 e 1950, nenhuma alteração foi feita na estrutura curricular do curso, já que aquele período foi marcado por poucas discussões.

No início dos anos 1960, a educação brasileira teve a sua padronização com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024/61-, promulgada depois de um longo processo de discussão, (encaminhada à Câmara Federal em 1948 — votada em 1961). Essa Lei de Diretrizes e Bases refletia a situação do Brasil naquele momento: não havia recursos para estender a rede oficial de estudos, não havia justiça social, protegia e servia a ordem social vigente, que exercia influência sobre os representantes políticos. Para Romanelli (1978):

Foi a oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos no aspecto formal, de acordo com o que reivindicava no momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural como também as de forma de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos. O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo do nosso político, ainda limitava muito a sua compreensão da educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático (p.183).

Em 1962, era instalado o Conselho Federal de Educação. Ocorreu a primeira regulamentação específica do curso de Pedagogia, a partir do parecer CFE 251/62, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas⁴, que introduziu algumas alterações curriculares no curso de

⁴ “Valnir Cavalcante Chagas nasceu no dia 21 de junho de 1921 e faleceu em 4 de julho de 2006. Formou-se em direito e Pedagogia . Foi professor universitário, membro do CFE, onde elaborou todos os pareceres referentes a

pedagogia, mas não alterando os problemas fundamentais já observados anteriormente. O relator apontava para a necessidade de o professor ser formado futuramente em nível superior.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo que é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida - e comece a ser ultrapassada - talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se volte para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (PARECER CFE 251/62).

Nesse período, questiona-se a existência do curso de Pedagogia no Brasil, já que faltava ao curso conteúdo próprio. O parecer estabelecia que o curso fosse destinado à formação do “técnico de educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e licenciatura, com duração de quatro anos. O currículo estava assim fixado:

Para o bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais, as obrigatórias era: psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As opcionais eram: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. O aluno interessado na licenciatura deveria cursar também Didática e Prática de Ensino (SILVA, 2003, p. 16).

O campo de atuação do pedagogo era ainda muito indefinido o que preocupava os estudantes da época, que se mantinham no debate, reclamando providências em relação ao campo de trabalho.

O breve governo de Jânio Quadros, em 1961, já anunciava a crise do regime democrático populista, que cresceu no governo de Vargas, estendeu-se ao de Kubitschek, e por todo o governo de João Goulart. A sociedade brasileira então mobilizou-se, nos primeiros anos da década de 1960, fortalecendo-se pelos órgãos representativos: associações sob o comando dos trabalhadores

formação de professores e o curso de Pedagogia, e outros referente ao ensino. “Cumpru sob medida o papel de

urbanos e rurais, de estudantes, da sociedade civil em geral. Isso porque as reformas continuavam a favorecer a minoria.

O golpe de 1964 foi dado a partir da necessidade de se alijar a própria população da tomada de decisão. A partir daí, o Brasil teve o comando de coronéis do exército. Para que a economia se expandisse no sentido desejado definiram-se novas funções do Estado, como o aumento do controle feito pelo conselho de segurança nacional, centralização e modernização da administração pública e cessação do protesto social.

Depois de instalado o novo regime, ao lado da repressão, aumentou a necessidade de crescimento pela educação. Diante dessa necessidade, estava a baixa produtividade do sistema de ensino, que, não atendia a todos, altos índices de evasão e repetência, o que agravou um problema já vindo de longe.

Esta, na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este então é o período dos chamados “Acordos MEC – USAID” (ROMANELLI, 1987, p. 196).

A partir daí, o Brasil passa a adoção do “modelo econômico associado - dependente”, estreitando os laços com os Estados Unidos, permitindo, além de convênios com o sistema educacional, a entrada de empresas.

Difundiram-se, então, idéias relacionadas à organização do racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configura uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”. Esta Pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (...) O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (...) o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2007, p.367- 381).

Nesse período, como mostra Saviani, são publicados livros e revistas, também dedicados à TV educativa, que tratam a educação filiada ao desenvolvimento. Devido à necessidade de controlar política e ideologicamente a Educação, um conjunto de leis, decretos - lei e pareceres

ideólogo educacional do regime militar” (Saviani, 2007, p.377).

são criados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), com evidente incorporação das idéias tecnicistas. Dentre essas, a Lei Federal 5.540/68, de 28 de novembro de 1968 - A Lei da Reforma Universitária - fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior.

Segundo Romanelli, podemos afirmar que a racionalização administrativa e a modernização conseguiram organizar uma estrutura universitária, com predominância na integração de cursos, áreas, disciplinas; composição curricular com disciplinas obrigatórias e optativas, atendendo, teoricamente, ao interesses dos alunos; centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa; cursos de vários níveis e de diferente duração; incentivo formal a pesquisa; extinção da cátedra; ampliação da representação, nos órgãos de direção, às categorias docentes; controle da expansão; dinamização da extensão universitária, etc. Examinando as modificações propostas pela lei, a autora completa que, “apesar dos grandes avanços, ela continuava a organizar-se segundo normas mais ou menos rígidas, baseada em currículos cargas horárias mínimos, sendo os cursos avaliados pela hora-aula e não conteúdo, sem a exigência de que o ensino e a pesquisa estivessem realmente aliados” (p.229).

Sob a Reforma Universitária, o curso de Pedagogia seria reformulado não só no conjunto de disciplinas, mas também na sua estrutura.

Naquele contexto, as reformulações propostas para o curso de Pedagogia encontram razões, especialmente, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta de especificidade do curso, pelo fato de a área de saber da pedagogia ser campo de aplicação de outras ciências, e no reducionismo simplista, manifestado no preceito legal de "treinar" pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola (AGUIAR, 2006, p.822).

Com base nessa fundamentação, o curso de Pedagogia seria retomado, em 1969, pelo parecer CFE nº. 252/69, de Valnir Chagas, sob determinação da Lei nº. 5.540/68, abolindo-se a distinção entre bacharéis e licenciados, e criando-se as habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar e a habilitação para formação de professores para o Ensino Normal. O parecer CFE nº. 252/69 reconhecia a dificuldade de um Pedagogo ser professor de ensino primário sem a adequada complementação metodológica e prática de ensino, mas, ainda assim, habilitava para esta modalidade. Encaminhava soluções para alguns problemas, como a figura do especialista, porém, causava muita diversidade entre os profissionais a serem formados.

O parecer nº. 252, de 1969, definiu a estrutura curricular do curso de pedagogia que vigorou até pouco tempo atrás, com a promulgação da LDB de 1996. A resolução normativa que acompanha o parecer estabelece com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino Normal e Especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. Permite também ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal (isto é, não previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais). O currículo mínimo compreendia uma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em função da habilitação específica escolhida pelo aluno. A lista de habilitações incluía, pelo menos, oito tipos de atividades, em função das quais se ofereciam as opções curriculares. Consolidava-se, assim, a idéia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações e para a profissionalização do pedagogo gera a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo na política educacional da época (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 244).

O parecer nº. 252/69 recebeu muitas críticas, já que o governo militar tentava impor uma orientação pedagógica, inspirada na assessoria americana pelos acordos do MEC-USAID, centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, criando a idéia que os problemas educacionais resolver-se-iam com propostas de ensino e boa vontade dos professores. “A crítica de que o curso de Pedagogia era “tecnicista” parecia pertinente, a levar em conta o discurso oficial da época” (IDEM, p.244).

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes, sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (SILVA, 1991 apud TANURI, 2000, p.79), é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas (TANURI, 2000, p.79).

A partir desse parecer, Libâneo e Pimenta (1999) levantam alguns pontos problemáticos:

- a) o caráter “tecnicista” do curso e o consequente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo;
- b) o agigantamento da estrutura curricular que levava, ao mesmo tempo, a um currículo fragmentado e aligeirado;

- c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas;
- d) a separação do currículo entre os dois blocos: a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações.

As licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar, de acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2006), operaram um aligeiramento na formação dos professores com graves consequências culturais.

A política educacional do regime militar abrangeu, ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º grau à custa do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão de iniciativa privada no ensino superior (p.1161).

No que observamos, essa fragmentação do currículo comprometeu a formação do educador, não permitindo a ele o necessário embasamento teórico para compreender a complexidade da realidade educativa em sua totalidade e contribuindo para a divisão do trabalho pedagógico entre os que pensam a Educação e os que fazem à Educação. Nesse sentido, cabe a observação de Silva:

(...) não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências (...) a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza grosso modo, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, e identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que e a ação educativa escolar (SILVA, 2003, p.42).

Com a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus-Lei 5692/71, as Licenciaturas sofreram algumas modificações, objetivando-se ajustá-las às necessidades criadas pela mencionada reforma, já que a lei possibilitava as licenciaturas curtas, com duração mínima de 1200 horas, habilitando o licenciado para o exercício do magistério. Algumas indicações foram criadas, a fim de direcionar os cursos.

1.4 A estruturação dos Cursos Superiores de Magistério (1973 a 1977).

A partir de 1973, oito indicações, que tratavam da formação de professores de todas as áreas, foram elaboradas por Valnir Chagas, enviadas ao Conselho Federal de Educação (CFE), aprovadas e homologadas. Essas Indicações foram reunidas no Livro Formação do Magistério: novo sistema, publicado em 1976. Citá-las seria interessante para se compreender o processo de discussões que desencadearam:

As redefinições iniciaram-se com a Indicação CFE nº. 22, de 8 de fevereiro de 1973, que se pronunciava a favor de uma revisão dos cursos de licenciaturas. Essa Indicação previu três ordens de licenciatura: área geral (que contemplava a parte comum dos currículos); área especial (que contemplava disciplinas exclusivas, habilitações) e área pedagógica (que dava instrumentos para a prática pedagógica); Indicação CFE nº. 23 de 8 de fevereiro de 1973, que propunha os estudos superiores de formação de professores para a área de educação geral 1.Campo das ciências (curso de Ciências); 2. Campo de Estudos Sociais (curso de Estudos Sociais) e 3.Campo de Comunicação e Expressão (Curso de Letras, Educação Artística e Educação Física); Indicação CFE 36, de 9 de agosto de 1973, que fixa conteúdo e duração para a Licenciatura de Educação Artística; Indicação CFE nº.46 de 7 de junho de 1974, que fixava conteúdo e duração para a Licenciatura em Ciências; Indicação CFE nº. 67/75, que tratava dos estudos superiores de educação; Indicação CFE nº. 68/75, que redefinia a formação pedagógica das licenciaturas; Indicação CFE nº. 70/76, que regulamentava o preparo dos especialistas e professores, definindo o pedagogo como especialista da educação; Indicação CFE nº.71/76, que regulamentava a formação em nível superior de professores para a educação especial.

Dentre essas Indicações, tratam o curso de Pedagogia a Indicação CFE nº. 67/75: “Estudos Superiores de Educação”. Define estudos Superiores de Educação:

- 1- Os Institutos Superiores de Educação compreendem a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo e os cursos ou habilitações destinados ao preparo:
 - a- de professores para as atividades inerentes aos anos iniciais de escolarização;
 - b- de professores para educação especial;
 - c- de professores de disciplinas específicas e de práticas para as habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2º grau;
 - d- de profissionais para o exercício de especialidades educacionais, em escolas e sistemas escolares, e do pedagogo em geral (CHAGAS, 1976, p.75).

A formação superior de professores para os anos iniciais da escolarização seria feita em cursos de duração curta ou plena. Com essa indicação, agravavam-se outros fatores: “[...] com efeito, ao legalizar o “status” de especialização conferido ao curso de formação de educadores, acabou-se por reduzir a duração destes cursos por dois anos, em média. Com isso a formação do educador torna-se mais precária” (SAVIANI, 1976, p.14).

Para Saviani (2008) “este conjunto de medidas teria o significado de substituir o “Curso de Pedagogia”, que sugeria uma visão bastante estrita, pelos “Estudos Superiores de Educação”, categoria bem mais ampla e pretensamente completa” (p.55).

Nota-se que o conteúdo da resolução não foi muito diferente do parecer 252/69, tendo só como novidade que, para cursar estudos superiores, o candidato deveria ter uma licenciatura. As habilitações também sofreriam algumas alterações, atendendo às necessidades locais. Não havendo condições para tanto, a formação poderia ser feita nos cursos de pós-graduação - mestrado e doutorado. A indicação chegou a ser homologada, mas cancelada posteriormente sob pressão dos educadores.

1.5 As discussões entre o Movimento de Educadores e o Conselho Federal de Educação.

As referidas indicações, elaboradas por Valnir Chagas, foram recebidas pelos educadores como uma arbitrariedade do poder. Rapidamente, a mobilização Nacional para Reformulação da Pedagogia tomou impulso, no fim da década de 1970. O ponto de partida foi o I Seminário de Educação Brasileira, na Universidade Estadual de Campinas, em 1978, que representava para os professores uma resposta de oposição à ditadura militar. Organizado com o objetivo de divulgar resultados da pesquisa: "Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação" (AGUIAR, 2006, p.823), o encontro transformou-se em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem de "cima para baixo" nas decisões sobre as questões educacionais. Com as reivindicações dos estudantes e professores produziram-se fontes para os pesquisadores do curso de Pedagogia. Aí se encontra a gênese das entidades representativas do movimento dos educadores. “Nesse seminário, ainda predominaram a crítica e a denúncia da política educacional oficial, tanto assim que Valnir Chagas, convidado para participar do evento, quase não conseguiu falar em virtude das vaias que lhe eram dirigidas pela platéia” (SAVIANI, 2007, p.403).

Para Freitas (1993), a discussão entre teoria e prática no trabalho docente, apareceu pela primeira vez neste Seminário:

A questão da relação teoria/prática aparece pela primeira vez no interior do movimento dos educadores a partir de 1978, no I Seminário de Educação Brasileira, no contexto da discussão sobre a qualidade do ensino nos cursos de Pedagogia. O documento final do Seminário constata a desorganização dos cursos de Pedagogia que se traduz, entre outras coisas, pela falta de uma reflexão filosófica sobre a realidade brasileira e pela desvinculação da Teoria e Prática, e propõe, como uma das alternativas de solução, sua organização de forma que “desde o início”, haja vinculação entre teoria e prática (estágios, pesquisa de campo, etc.) e as teorias que se aprendem na instituição (p.76).

Se a década de 1980 representou, para Organização das Nações Unidas (ONU), “a década perdida” quanto a indicadores econômicos, para os educadores, significou o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. É nesse período⁵ que surgem associações, entidades e movimentos organizativo-sindicais, envolvendo professores e funcionários dos três graus de ensino. O movimento dos educadores demonstra resistência ao Conselho Federal de Educação (CFE) durante todo período, por meio de debates e manifestações. Esse movimento surgiu especialmente nos cursos de Pós - Graduação, espaço aberto à crítica e resistência ao regime militar. Esses movimentos sociais organizavam-se na tentativa de desenvolver consciência dos educadores e da sociedade em geral sobre a importância da Educação e das Políticas Educacionais.

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, da classe trabalhadora (representado pelas entidades de cunho acadêmico); e outra marcada pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2007, p.402).

O movimento dos educadores em torno da problemática formação dos profissionais da educação começou a se articular. Foi a partir da I Conferência Brasileira de Educação realizada em 1980 que se criou o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Segundo Brzezinski (1996), na medida em que os educadores organizavam-se, o movimento ia-se expandindo em nível nacional, utilizando-se de espaços locais, estaduais e

regionais. Ao final da década de 80, em consequência da divulgação e insistência do colegiado, consolidavam-se os comitês: o de Goiás (que contava com a participação das Universidades UFG e UCG) e o de São Paulo (sede PUC). Houve também o compromisso dos comitês do Rio de Janeiro e Santa Catarina. Os encontros eram registrados em boletins, que circulavam pelo país, elaborados pelos comitês que cresciam, com apoio das Universidades e os cursos de Pós-graduação, na tentativa de resistência ao regime vigente⁶.

No Brasil as associações educacionais de cunho científico-político cultural, além de articularem-se com os movimentos sociais dos demais níveis aqui apontados, de modo geral, após o final dos anos de 1970, desempenharam o papel de reorganização dos educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder constituído impedidor da democratização da educação. Os esforços destas associações concentravam-se, sobretudo, em um trabalho de mobilização coletiva, com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e valorização social dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 95).

Em novembro de 1983, em Belo Horizonte, por ocasião do I Encontro Nacional (sendo seguidas por outros encontros) sobre "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação", promovido pela SESU/MEC, educadores de todo o país engajaram-se pela reformulação das Licenciaturas e da Pedagogia. Transformaram o Comitê Nacional numa Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores -CONARCFE⁷ - com um Anteprojeto sobre a Proposta Alternativa para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que ampliou os debates sobre a formação do Educador, na tentativa de romper com o pensamento tecnicista, destacando o caráter sócio-histórico da formação, a necessidade de um profissional com compreensão da realidade educacional brasileira e a idéia de “núcleo comum de estudos”. A idéia de núcleo comum é mantida com o nome de “base comum nacional”.

A base comum seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação. Assim concebida, ela supõe que, ao longo de todo o processo de formação, isto é, durante todo o curso, em todas as disciplinas pedagógicas e principalmente, nas de conteúdo específico, busque-se estimular a capacidade questionadora da informação recebida e a sua crítica. Esta base comum deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando

⁵ Saviani, 2007, p. 400-405.

⁶ Toda a trajetória desse movimento de 1980 a 1992 é tratada no livro de BRZEZINSKI, Iria (1996).

⁷ O Comitê Pró - Reformulação dos cursos de Pedagogia (Goiânia, 1980); depois Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (Belo Horizonte, 1983).

formar o hábito de reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, face a realidade em que vai atuar. Para efetivá-la, sugerem-se "linhas de ação" comuns a todas as licenciaturas, tais como Ciclos de Estudos, redefinição da orientação das disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico, etc. Seria necessário assegurar, institucionalmente, um espaço para a sua avaliação, já que a base comum é construída durante o processo tendo, portanto, caráter histórico e evolutivo (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1984, p.4).

Do debate entre o bacharelado e licenciatura, propunha-se a superação dessa dicotomia, mas não havia grandes avanços neste sentido. A ideia principal era que a docência constituía a base da identidade profissional de todo educador.

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (...) No que diz respeito às licenciaturas, julga-se necessária a superação da dicotomia bacharelado/licenciatura, que traz implícita a dicotomia epistemológica entre o ensino e a pesquisa, entre o saber e o produzir conhecimento (IDEM, p.5).

Para Freitas (1993), o I Encontro Nacional sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, ocorrido em 1983,

retoma as questões fundamentais do movimento - a articulação teoria/prática, a base comum nacional e o trabalho docente, reafirmando a docência como base de identidade profissional de todo educador e, ainda, que a teoria e a prática devem ser consideradas núcleo integrador da formação do educador, trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável (FREITAS, 1993, p.76).

Em 1986, ocorre o II Encontro Nacional da CONARCFE, que, para Freitas (1993), avançava na discussão sobre base comum nacional, que se preocupava em abranger três dimensões:

- a) a dimensão profissional que define a docência como base da formação do educador quando afirma que “como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer”;
- b) a dimensão política que aponta para a necessidade de os profissionais do ensino estar capacitados para repensar e recriar a relação teoria-prática, entender as relações educação-sociedade e o seu papel na sociedade, “comprometidos com a superação das desigualdades”;
- c) dimensão epistemológica que “remete à natureza” dos profissionais da escola, instituição necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado (IDEM, p.77).

Nesse encontro, os educadores discutiriam a questão da identidade do curso e a questão da manutenção ou extinção das habilitações, “reafirmando-o como espaço privilegiado para o estudo aprofundado das ciências da educação, devendo constituir-se, para cumprir aquele objetivo, em espaço de permanente reflexão crítica, resultado do confronto teoria-prática” (IDEM, p.78).

A década de 1980 representou, para os educadores, a reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. A mobilização de educadores e políticos levou, em meados de 1987, à proposta de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O primeiro projeto de LDB foi apresentado à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988 pelo Deputado Octavio Elísio, e, após receber emendas, passou a constituir-se como projeto substitutivo do Deputado Jorge Hage. A partir da pesquisa realizada por Saviani⁸, vemos que, depois de receber várias ementas, prevaleceram, no texto da LDB, os elementos centrais do Projeto de Darcy Ribeiro que, afinado com as políticas neoliberais do governo, constituiu, somente em 1996, a Lei nº. 9.394.

A partir dos movimentos da década de 1980, Saviani conclui:

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte dos governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington (também na página 425), promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2007, p.421).

Se a década de 1980 representou, para os educadores, a reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos de 1990, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade do que acontecia na sala de aula, em detrimento da escola como um todo. “O abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática e prática reflexiva” (FREITAS, 2002, p.142) acabou por construir um discurso de que os professores são os únicos sujeitos de suas práticas, tornando-se as políticas cada vez mais neoliberais. As políticas educacionais, em especial no campo de formação de professores, situam-se nos marcos da reformas educativas que se desenvolveram nos países da América do sul, desde o final da década de 1970, em resposta à

⁸ Todo o processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei - 9.394/96) encontra-se em: SAVIANI (1999).

crise do capitalismo, com objetivo de adequar a educação aos interesses do capital e ao novo papel que o estado passa a assumir.

Nas políticas dos anos 1990, observamos a redução da formação ao caráter técnico-profissionalizante, deixando a formação de ser realizada em universidades, para ser assumida por instituições de caráter técnico, visando à adequação da educação às transformações do caráter produtivo.

No campo da formação dos profissionais da educação, como resultado das transformações no campo do trabalho produtivo no âmbito mundial, vivenciamos o retorno às concepções tecnicista e pragmatistas da década de 1970, em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego- qualificação profissional- para a qualificação do indivíduo, em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais (KUENZER 2003, p.22).

Esse tipo discurso pedagógico passou a disseminar a “teoria do professor reflexivo”, que valorizava os saberes docentes, centrados na prática cotidiana, ligados à Pedagogia da Competência. “O empenho em introduzir a “Pedagogia das Competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”. (SAVIANI, 2007, p.434). Nas empresas e nas escolas, o discurso era a substituição do conhecimento e da qualificação profissional, pelas competências, que tornariam as pessoas aptas a enfrentarem inúmeras situações. O objetivo era dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitissem ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. A educação passava a basear-se em quatro pilares: aprender a conhecer (aquisição de instrumentos da compreensão); aprender a fazer (para poder agir sobre o meio); aprender a viver junto e aprender a ser (aspecto que integra os três pilares anteriores). Esse discurso, certamente passou a exercer influência em vários aspectos da vida social, sejam eles sociais, políticos, econômicos, culturais. E como na educação todos estes aspectos se fazem presentes, é evidente que ela passou a ter influência desses discursos.

Essa visão espalhou-se fortemente no Brasil, na década de 1990, devido à publicação do relatório Delors, como é conhecido, “Educação um tesouro a descobrir” publicado em 1996, como resultado do trabalho da Comissão Internacional sobre Educação, que se dedicou, no início da década, a preparar metas para a educação do século XXI. O empenho em introduzir a

“Pedagogia das Competências” nas escolas e nas empresas pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Esse modelo de competência, na visão do documento, é entendido como benéfico, uma vez que

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida. - o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como, aliás, sublinhou a comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO, 1999, p. 94).

Diante desse quadro o papel do professor, na educação básica, “**era decisivo**” para a Comissão, já que determinava a formação de atitudes nos alunos:

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve buscar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. O professor tem um papel determinante na formação de atitudes -positivas ou negativas - perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (IDEM, p. 94).

Observa-se a ênfase ao papel do professor como **agente de mudanças e formador das novas gerações**. A transformação da Educação tinha como fator de mudança, o esforço individual de cada professor, para que seus alunos avançassem, em todos os sentidos que se esperam da educação.

A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações (...) A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, de modo a inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e se ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade (FREITAS, 2002, p.101).

Se o papel do professor era decisivo para melhoria da educação escolar, cabe-nos a questão: qual seria então o papel da política nestas mudanças? O Estado passava agora a regular

todo processo educativo e também os sujeitos do processo educativo, valorizando as competências de cada um. Nesse sentido, tanto no Brasil como em outros países do mundo, o Estado passou a ter reduzido o seu papel no financiamento da educação pública, mantendo em seu poder a avaliação. Implantavam-se então os processos de “certificação de competências” para controle dos trabalhadores, acentuando as diferenças, a desarticulação.

A adoção do exame de certificação de professores, como forma de avaliação do desempenho de professores (que efetivamente não é), evidencia o viés regulatório presente nas políticas do atual governo. Nas atuais condições de trabalho docente, tal exame evidenciará a ausência de políticas de profissionalização e valorização do magistério, a condição degradada do exercício do trabalho educativo, com professores submetidos a dupla jornada e baixos salários; a ausência de uma política de formação continuada que vincule os professores ao processo político-pedagógico em apenas uma escola; as péssimas condições de funcionamento da grande maioria das escolas públicas; e a redução dos recursos públicos para o aprimoramento dos processos educativos. Essas condições, difíceis de serem equacionadas em um quadro de restrição orçamentária e de redução dos recursos para a educação, somente aprofundarão a discriminação entre os professores, acentuando o sentimento de culpabilização e responsabilização dos professores pelo sucesso e/ou fracasso da escola e da educação pública que hoje toma conta do imaginário social (IDEM, p.112).

Dessa maneira, os professores teriam seus trabalhos avaliados, e seriam premiados com bônus e gratificações salariais, aqueles que demonstrassem melhor desempenho de seus alunos nas avaliações elaboradas por profissionais que desconheciam as condições objetivas da escola, dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Como observamos iniciara-se, em 1980, um movimento pela formação dos educadores no Brasil com o nome de Comitê Nacional Pró-formação do Educador, que atuara até 1983, quando então passara a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), atuando de 1983 a 1990, com o objetivo de promover discussões sobre a reformulação dos cursos de formação do educador, sistematizando propostas e experiências, a partir de seus encontros. Em 26 de julho de 1990, a Comissão Nacional passou a ser organizada por uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), firmou-se como entidade educacional.

A ANFOPE continuou discutindo a formação de professores, e a base comum nacional, existente nas discussões, desde o primeiro encontro em 1983. Qual era a importância naquele momento da discussão sobre a base comum nacional? A necessidade estava em conceber as várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia e Licenciaturas

Específicas) como um Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação. Para chegar a algumas considerações finais, admitindo ainda a necessidade de algumas discussões, defenderam-se algumas considerações:

- a) A base comum nacional tem sua ancoragem principal em uma concepção de educador socio-histórica, na forma definida pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores;
- b) A base comum nacional poderá ser pensada em termos de eixos curriculares em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimento selecionado em função de uma concepção socio-histórica de educador e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional, norteados por tais eixos curriculares;
- c) São propostos os seguintes eixos curriculares intimamente relacionados entre si:
 - I. Relação educação-sociedade;
 - II. Conteúdo, método e material didático;
 - III. Escola e os profissionais do ensino;
 - IV. Relação teoria-prática pedagógica.A proposição destes eixos não deve ser entendida como algo acabado, devendo ser possível a colocação de novos eixos. Também é necessário que se especifique os que foram apresentados;
- d) A base comum nacional não deve ser confundida com currículo mínimo ou como elenco de disciplinas;
- e) A base comum nacional será articulada com a realidade regional e local;
- f) A viabilização da base comum nacional na forma de eixos curriculares implica em rever a atual estrutura fragmentária das instituições de ensino, garantindo maior interdisciplinaridade e trabalho coletivo;
- g) É preciso avançar na proposição de mecanismos de definição e articulação da base comum nacional (IDEM, p.14).

O grupo das Licenciaturas específicas discordou do encaminhamento anterior e concentrou sua atenção na caracterização de base comum nacional como segue⁹:

- A base comum nacional supõe uma concepção da formação do educador que se expressa num corpo de conhecimentos básico em três áreas fundamentais:
- conhecimento específico
 - conhecimento pedagógico
 - conhecimento integrador (IDEM, P.15).

A justificativa para a base comum nacional era entendida como um instrumento de luta contra a degradação da Formação do Profissional da Educação, já que, nas sociedades industrializadas, o trabalho fragmenta-se: primeiro, dividindo-se em parcelas que são colocadas sob responsabilidade de diferentes trabalhadores, simplificando-o, separando o processo de

⁹ Como observamos, dentro do movimento de educadores que se originou com o comitê nacional em 1983, e na década de 1990, consolidou-se como ANFOPE, as discussões em torno da formação de professores, nem sempre eram unânimes. Elas também se divergiam.

trabalho e a especialidade do trabalhador e segundo, separando a concepção do trabalho, de sua realização de tal forma que o trabalhador não tenha que tomar decisões durante o trabalho, aprofundando-se assim separação entre o trabalho intelectual de quem controla e o trabalho manual de quem executa.

O trabalho sofre uma divisão e fragmentação. Separa-se concepção e execução, expropriando-se o trabalhador de seu conhecimento. Degrada-se o nível de exigência profissional. E que consequências isso tem para o desenvolvimento da ciência, das instituições de ensino, bem como para sua organização curricular?

A ciência será desenvolvida, então, como base de apoio para o sistema produtivo. Passa a ser entendida como força produtiva direta. Seu desenvolvimento reflete, portanto, a própria fragmentação e interesses do processo produtivo. Mais grave ainda, seu desenvolvimento não será harmonioso na medida em que determinadas ciências, por sua maior ligação com as necessidades da produção, interessam mais que outras. A ciência desenvolve-se de forma fragmentada e desigual. (IDEM, pág. 17).

As instituições de ensino, dentro desse contexto, têm o seu desenvolvimento ligado a essa crescente fragmentação do conhecimento, bem como a uma acelerada fragmentação da sua organização administrativa. Todo este parcelamento refletia-se na organização curricular das instituições educacionais, daí a necessidade da base comum nacional.

Em resumo, divide-se o trabalho, atrela-se o desenvolvimento da ciência ao processo produtivo e organiza-se a universidade e outras instâncias formadoras segundo as necessidades do desenvolvimento deste processo produtivo. É neste contexto que os cursos de formação do profissional da educação e o exercício destes se dão. Um questionamento dos atuais currículos e a proposição de uma base comum deve levar em conta uma análise crítica da forma como a Universidade, os Institutos, Faculdades e a Escola Normal produzem seu conhecimento.

Pode-se discutir se a degradação do trabalho atinge o professor da mesma forma que atinge outros trabalhadores ou se ele consegue, a partir de sua relativa autonomia profissional, construir sua qualificação na prática com maior liberdade. Mas, mesmo para isso, é preciso lutar contra a tendência à degradação. Ela envolve não somente as perdas salariais constantes, mas as perdas no campo de sua capacitação como profissional (IDEM, pág.17).

Além da discussão em torno da base comum nacional, outra preocupação do encontro estava na questão das agências formadoras, que se apresentavam numa ampla diversidade no curso de formação superior, não só na estrutura como também em suas funções. O debate do encontro apontou alguns limites e algumas dificuldades:

- o distanciamento entre Faculdade de Educação e os Institutos, distanciamento este tanto de ordem físico-espacial quanto de interesses e intenções;
- a falta de recursos humanos para dar conta das responsabilidades atribuídas à Faculdade de Educação em relação às licenciaturas;
- a fragmentação, departamentalização nas próprias Faculdades de Educação;
- inviabilização de propostas interdisciplinares por força da estrutura organizacional e administrativa, assegurada na Lei 5540/68;
- a luta de poder, prestígio e busca de identidade entre os Institutos e Faculdades;
- falta de discussão sobre a identidade do profissional da educação, do professor que ministra aulas e do aluno;
- a falta de assumir co-responsabilidades;
- a problemática epistemológica envolvendo a produção do conhecimento no interior das Instituições de Ensino Superior afastada de quem deve reconstruir (aprender, organizar, transmitir, avaliar) a produção do conhecimento na escola;
- as desigualdades nas composições de grupos, estabelecendo-se correlações de força desiguais (IDEM, p.29).

Propunham como forma de resolução:

- integração entre Institutos e Faculdades superando-se obstáculos organizacionais e estruturais;
- integração entre áreas de conhecimento;
- descoberta de alternativas para atender especificidades educacionais;
- composição de colegiados enquanto espaços criados e a serem fortalecidos para viabilizarem propostas e projetos participativos; colegiados que congregam alunos, professores e coordenadores de curso;
- troca de experiências práticas nas disciplinas integradoras, nas práticas de ensino e nos projetos que intentam dar outro tratamento à produção do conhecimento (IDEM, p.30).

No caso do Curso de Pedagogia, que desaparecessem as habilitações, embora isso não significasse a eliminação dos especialistas. O Curso de Pedagogia, naquele momento, estava desdobrado em três programas:

1. Programa de formação de professores para a Educação Básica;
2. Programa de formação de Supervisores e Orientadores Educacionais;
3. Programa de formação de professores para o Magistério 2o. Grau (Escolas Normais).

Observamos nas propostas dos documentos a preocupação com a base comum nacional e com os eixos curriculares, como possibilidade de articulação entre teoria e prática. Outra preocupação era construir a concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

À medida que os educadores passaram a se insurgir contra a “Concepção Tecnista” que informava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, questionando a excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento da Pedagogia em habilitações, acirrava-se a discussão acerca da função do referido curso. Na longa trajetória percorrida pelo movimento de educadores que se aglutinaram em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), acabou por se consolidar a posição de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”, ou seja, de que o curso de Pedagogia deve se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo (Silva, 1999; ANFOPE, 1999 apud TANURI, 2000, p. 84). Aliás, bem ou mal, essa é a prática que vem ocorrendo na maioria das instituições de ensino superior do país (TANURI, 2002 p.84).

Desde o surgimento do curso de Pedagogia, percebemos o discurso quanto à manutenção ou à extinção. A organização curricular e atuação do pedagogo sempre foram temas de debates, motivados pela necessidade do mercado de trabalho. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 1996, vemos um conjunto de leis que integra as reformas econômicas, sociais e políticas do modelo neoliberal que se implantara no Brasil que, embora não se referisse diretamente ao curso de Pedagogia, “acabava por determinar, ainda que indiretamente sua função” (SILVA, 2003, p.84). O conteúdo de três artigos da nova lei foi responsável pelos impactos iniciais que se transformaram em outra polêmica do curso de Pedagogia:

1. O artigo 62, que introduz a figura dos Institutos Superiores de Educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica, e ao mesmo tempo, mantém a formação em nível médio dos professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art.87, parágrafo 4).

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** (LDB, 1996. Grifos nossos).

2. O artigo 63 que, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, bem como “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas superiores que queiram se dedicar à educação básica” (inciso II) e “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (inciso III).

3. O artigo 64, que fixa duas alternativas para formação de profissionais de educação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, “feita em cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação, a critério da instituição, garantida, nessa formação, a base comum nacional” (Lei n. 9394/96) (grifos nossos).

O artigo 61, que fixa os fundamentos da formação dos profissionais da educação: a formação em serviço e o aproveitamento dos estudos parecem-nos trazer a ênfase na prática e na experiência como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação. Apesar de citar, no inciso I “a associação entre teorias e práticas”, imprime a visão dicotômica da relação teoria e prática, já que essa associação será feita mediante a capacitação em serviço, utilizando-se ainda, da formação e experiências anteriores.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LEI n. 9394/96).

1.6 Período de imposição do governo na estruturação do curso.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 133/01, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto n. 3.276/99, alterado pelo Decreto n. 3.550/00, que dava preferência ao Curso Normal Superior para formação em nível superior de professores, a possibilidade da extinção gradativa do curso de Pedagogia no Brasil abriu mais um capítulo na discussão sobre a formação dos professores para a Educação Básica, ao estabelecer as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica "far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação", nos termos do art. 62, da LDB. Isso quer dizer que as licenciaturas mantidas fora das Universidades e Centros Universitários deveriam ser incorporadas a Institutos Superiores de Educação (ISE). Nas universidades, ficava a critério organizar ou não Institutos Superiores de Educação, em seu interior (por conta da autonomia universitária).

Com isso, inúmeros cursos de Pedagogia em Faculdades Isoladas e Integradas, que formavam professores, tiveram que criar os ISE e, dentro deles, o Curso Normal Superior, permanecendo o curso de Pedagogia para formar, exclusivamente, o especialista para atuar nas tarefas de gestão, supervisão e orientação educacional.

A proposta de criação dos ISE como instituição responsável pela formação de professores, acabou por se estabelecer sem discussão com educadores e estudantes. A política de expansão dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, obedecia à política educacional do país, em consonância com as exigências dos organismos financeiros internacionais.

Com o Parecer n.ºCP 115/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação é possível entender o que fundamentava a formação docente: a ênfase da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre ambos os aspectos, o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação. Esses Institutos deveriam organizar-se de tal forma que a prática de ensino perpassasse toda a formação profissional, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola na qual o futuro docente é supervisionado e os conteúdos a serem ensinados, como as políticas educacionais formuladas localmente e para o País. A prática de Ensino deveria, assim, proporcionar ao aluno, além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação (PARECER n.º. CP 115/99).

Campos (2004) apresenta uma pesquisa, tendo como referências o banco de dados do INEP (que oferece informações sobre o curso de Pedagogia e Normal Superior e sobre as instituições mantenedoras), com o objetivo de analisar os impactos da reforma da formação de professores no Brasil. Foram analisados nas regiões Norte, Centro-oeste, Nordeste, Sudeste e Sul, 765 cursos (Normal Superior) que constavam no cadastro dos Cursos Superiores/INEP. Com relação à Pedagogia, em virtude do grande número de cursos, cerca de aproximadamente 50% dos cursos cadastrados – de 1373, portanto, foram avaliados 655 cursos. Com base nas categorias de análises utilizada pela autora, observamos uma variedade quanto à proposta de formação em diferentes regiões:

- No curso Normal Superior: para estes cursos as formações oferecidas foram subdivididas em subcategorias:
 - a) Formação para docência das séries iniciais;
 - b) Formação para docência da educação infantil;
 - c) Outras habilitações;
 - d) Sem dados.
- No curso de Pedagogia: devido a diversidade de formação oferecida por este curso, criou-se para análise as subcategorias:
 - a) Cursos que ofertam habilitações específicas (não para docência, ou seja, orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar, pedagogia empresarial etc.);
 - b) Cursos que ofertam habilitações específicas para docência;
 - c) Somente docência para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil;
 - d) Pedagogia que não identificavam seu foco de formação (p.6).

Observa-se, com a pesquisa, a diversidade de ofertas em noturno e diurno, presencial e não-presencial, com oferta de vagas por turma de 50 a 250 vagas, com cargas horárias que variavam de 2800 a 3500 horas, e a diversidade da natureza jurídica das instituições formadoras: Universidades Públicas Federais e Estaduais - mantidas e administradas pelo Governo Federal e Estadual - e mantidas pela iniciativa Privadas: Universidades, Centro Universitário, Faculdades Integradas ou Isoladas. Analisados os dados do Censo da Educação Superior/ INEP, compreendidos os anos de 1997 e 2002, percebe-se que “a reforma provocou impactos significativos no que diz respeito à expansão dos cursos de formação de professores, o que se traduziu por um aumento dos cursos de Pedagogia e pela emergência do Normal Superior”. A formação do curso Normal Superior teve rápida ascensão, “especialmente se considerarmos que a primeira vez em que aparece no Censo do Ensino Superior é em 1999”. A pesquisa mostra também que, na região Sudeste e Sul, contrariando as outras regiões, evidencia-se uma clara tendência e expansão a cargo das instituições privadas. O curso de formação de professores, pelos dados da pesquisa mencionada, não parece ser prioridade nos cofres públicos, com exceção dos lugares onde não há interesse demasiado da iniciativa privada. Prova disso, é o discurso de Guiomar N. de Mello, membro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, responsável pela elaboração de diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura.

É preciso dar prioridade à formação de professores na perspectiva e no âmbito da política de educação básica, independente da problemática do ensino superior como

tal... é inviável para o poder público financiar a preços de universidades nobres a formação de seus professores de educação básica que se contam em mais de milhão... um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custo baixos tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica (MELLO, 1999¹⁰ apud FREITAS, 2004,p. 93).

Justifica-se assim à crítica ao Estado que investe pouco na esfera pública, apesar do discurso sobre a importância da Educação Básica e da atuação de professores, que, além da precariedade na formação, conta também com o desprestígio social com a nova LDB. Confirma-se, assim, o objetivo central dessa política: retirar das Universidades a responsabilidade pela formação de professores para atuar em todas as esferas da Educação Básica. Pelo seu papel histórico na produção do conhecimento crítico da Educação, nas atuais determinações legais, as Faculdades de Educação têm sido alijadas, intencionalmente, das políticas relativas à formação de professores no Brasil, atendendo às exigências impostas pelos organismos financiadores. Assim, em vez de buscar propostas de organização curricular para o curso de Pedagogia, coloca-se o aligeiramento e rebaixamento de exigências aos novos cursos para a formação de professores. Com o alijamento da formação de professores, restringe-se o espaço dos fundamentos epistemológicos e científico na formação. Uma formação organizada para desenvolver um professor com competências para solucionar problemas da prática, destituído, entretanto, da reflexão teórica sobre os condicionantes históricos, políticos e sociais que explicam tais problemas.

Para Libâneo e Pimenta (1999), o que poderia ajudar a entender a criação dos Institutos Superiores de Educação poderia ter sido o reducionismo em descaracterizar a Pedagogia como campo teórico-investigativo e identificá-la com uma licenciatura.

Uma vez dispensadas as habilitações e reduzindo-se o papel das faculdades de educação a proporcionar licenciatura para formar professores para as séries iniciais e para o curso Normal, não se teria mais o curso de pedagogia (*stricto sensu*). Ou seja, já não teria sentido a existência das faculdades de educação, bastando transformá-las em centros de formação de professores (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p.252-3).

Observa-se relevância em alguns pontos da Anfope: “como a exigência de formação em nível superior dos professores da 1ª à 4ª série, a valorização profissional do professor, a

¹⁰ Documento distribuído às Comissões de especialistas encarregadas de elaborar diretrizes para as licenciaturas.

postulação da base comum nacional, a gestão democrática na escola”. Porém discorda-se da tese: “a docência como base da formação de todo educador”, já que essa leva à “redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo investigativo da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área do exercício profissional” (IDEM, p.9).

Questionam a ANFOPE e a comissão de especialistas da Pedagogia:

Onde estão os especialistas de planejamento da educação, de administração de sistemas, gestão escolar, formulação de políticas públicas para a educação, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica etc.? Os atuais cursos estão formando profissionais competentes nas diversas áreas? É viável formar num mesmo curso, com duração de quatro anos, o professor profissionalmente competente de 1ª à 4ª série e, ao mesmo tempo o pedagogo *stricto sensu*, também profissionalmente competente naqueles campos profissionais mencionados? (IDEM, p.250).

Na tentativa de entender por que a licenciatura para a formação de professores de 1ª à 4ª série passou a ser chamada de Pedagogia, Libâneo e Pimenta escrevem:

Nosso entendimento é que a tese da identificação do curso de Pedagogia com a formação de professores – ou seja, uma licenciatura - foi gestada em razão de circunstâncias históricas peculiares da História da Educação deste país. Os legisladores, em todos esses anos desde 1939, tentaram equacionar a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação de professores num curso só, o curso de pedagogia, mas que, na verdade, teria como suporte a formação de professores para as séries iniciais do sistema de ensino. Após a legislação de 1962 e 1969, o conselheiro Valnir Chagas, que deixou sua marca no pensamento sobre formação de professores nesse período, formulou a indicação nº. 70/76 sobre a preparação em nível de graduação dos especialistas em educação. Para justificar sua nova proposta, Chagas afirma: “O caminho é sempre o mesmo, de restabelecer em plano a linha tradicional, hoje tão nítida como há um século, e *habilitar o especialista no professor*”. O raciocínio inscrito no mencionado parecer deixa entrever a identificação do termo pedagógico com o termo metodológico, e da expressão formação pedagógica com formação docente. Entendemos, assim, que a tese de que a formação de todo educador deve ter por base a docência precisa ser entendida dentro de posicionamentos localizados de intelectuais, em momentos históricos específicos da educação brasileira. Com isso queremos dizer que tudo é histórico é mutável e que conquistas históricas, por mais aguerridas que tenham sido, não podem ser cristalizadas. A redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável. Nem mesmo chega a ser uma questão de cunho epistemológico ou conceitual. As novas realidades estão exigindo em entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia. Além disso, no mundo inteiro existem cursos específicos de pedagogia (em alguns lugares

denominados “ciências da educação”) distintos dos cursos de formação de professores (p.250).

Na visão dos autores, a ação pedagógica não se resume às ações docentes: nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente, portanto reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia.

A Pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais, informais. (...) a Pedagogia abrange outras instâncias além da sala de aula, (...) sem pretender com isso diminuir a importância da docência. (...) A ruptura da identificação de um currículo de estudos sistemáticos de Pedagogia com um currículo de licenciatura para formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental corrige o esvaziamento da teoria pedagógica no Brasil, decorrente da histórica ambigüidade produzida pelos legisladores, desde o final dos anos 30 até hoje, entre a formação do pedagogo stricto sensu e a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental (IDEM, p.252).

A proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia elaborado pela Comissão de Especialistas (1999) abriu a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional. Assim a função do pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, p.1).

Para Libâneo e Pimenta (1999), essa diretriz reforça os problemas regidos pela resolução CFE nº. 252/69, já que não utiliza o termo habilitações, mas refere-se ao pedagogo como profissional habilitado, mencionando a diversidade na formação do pedagogo para atender de forma diferenciada as diferentes demandas sociais. Para Libâneo (2006), o movimento dos educadores, que acabou por originar a ANFOPE, constituiu-se como oposição, inclusive ao lema “formar o especialista no professor”. Entretanto, acabou contribuindo com isso já que incorporou a docência como base da formação. Está aí uma das polêmicas do curso de Pedagogia no Brasil.

Verifica-se que a proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, tal como aparece no documento da Comissão de Especialistas, reincide nos mesmos problemas já tão criticados: o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada a

impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não-docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de educação prevista, será necessário reduzir o número de disciplinas, a fim de respeitar o total de 3.200h do curso). Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação (IDEM, p. 248-9).

Freitas¹¹ responde às críticas feitas à ANFOPE, afirmando que “a ANFOPE tem assumido historicamente uma posição contrária a qualquer proposta que vise a criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam os profissionais da educação” (FREITAS, 1999, p.22). A criação destes novos cursos e instituições (Curso Normal Superior, dentro dos Institutos Superiores de Educação) “é parte das exigências dos organismos internacionais” (IDEM, p.23).

No que observamos, as políticas de formação dão sequência à concepção técnico-profissionalizante, voltando à concepção tecnicista, desprezando a atividade reflexiva do professor. A definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia só se constituiu em Resolução, em 2006, dez anos após a LDB. Sobre essas novas diretrizes, escreve Saviani:

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar 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 (SAVIANI, 2008, p.65).

O curso estaria organizado, no artigo 6º da resolução, em três núcleos: um núcleo de estudos básicos, voltado para estudos pedagógicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelas instituições; e um núcleo de estudos integradores, como proposta de enriquecer o currículo. As novas diretrizes não corresponderam às discussões de configurar a Pedagogia como campo teórico-prático.

Diante deste resultado, Saviani realiza uma autocrítica do movimento com que colaborou em 1980: “o movimento não teria sido capaz de concentrar sua atenção nas questões essenciais relativas à formação do educador, de modo geral, e dos pedagogos, em especial, tendo-se voltado para o aspecto da organização do curso” (p.68). A preocupação com a regulamentação, segundo o

¹¹ Helena C. L. de Freitas foi Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Unicamp;

autor, não possibilitou um exame do próprio significado e conteúdo da Pedagogia. Procuramos encaminhar essas discussões, não perdendo de vista à advertência que Dermeval Saviani já fazia em 1976:

[...] ao invés de “especialistas” em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica, desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional (SAVIANI, 1976, p. 22).

Pretendemos registrar os debates feitos sobre o curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação, até os anos de 1990. No período de 1980, observamos a busca de pesquisadores valorização do trabalho do pedagogo, entretanto, centraram-se em questões que só permitiam a reorganização do curso quanto às suas finalidades para o mercado de trabalho. Com o desenvolvimento da pós-graduação, ampliou-se o espaço acadêmico para discussão da educação, com áreas afins das ciências humanas, e com isso, o curso de Pedagogia foi perdendo cada vez mais seu lugar, enquanto teoria e prática da educação, enquanto ciência da e para prática educativa. Ainda há a necessidade de estudos e discussões sobre o curso de Pedagogia.

O trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p.13). O trabalho educativo, nesse sentido, é a ação humana. Esse trabalho educativo, não é qualquer tipo de ação. É uma ação adequada a uma finalidade, a um objetivo, a uma ação intencional. O curso de pedagogia então, deve prescindir de fundamentos filosóficos, científicos, políticos e sociais, fundamentais para sujeitar o curso de sua prática educativa. “Teoria e prática como processo indissolúvel da práxis”, agir objetivamente sobre a realidade educativa. Este será o desafio do curso de Pedagogia.

Capítulo 2 - Políticas e Educação no Brasil

Saviani (1995) levanta algumas questões sobre política e educação. Educação e política se equivalem, se identificam? Se forem diferentes, em que consistem as diferenças? Para o autor, embora a educação e a política não sejam inseparáveis, são práticas distintas, de uma especificidade própria. A diferença entre política e educação, para o autor:

(...) diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este pressuposto.

Em se tratando de política ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludente. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer.

Inversamente em educação o objetivo é convencer e não vencer (SAVIANI, 1995, p.92).

Se política e educação não são práticas dotadas de autonomia absoluta, qual é a relação existente entre essas práticas? Para Saviani: toda prática educativa possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui uma dimensão educativa. Configura-se, assim, uma dependência recíproca: a educação depende da política, no que diz respeito a determinadas condições objetivas (infra-estrutura, definição de orçamentos, serviços educacionais, etc.). A política depende da educação para acesso a informação, conhecimento, formação de profissionais, difusão das propostas, etc.

Em outros termos: a prática política se apóia na verdade do poder; a prática educativa no poder na verdade. Ora a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo o interesse em que a verdade se manifeste pois só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se ensejar na luta de libertação (IDEM, p.97).

A palavra política tem uma série de significados, que variam, conforme a História. “Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – politikós - e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social” (SHIROMA, 2007, p.7). No dicionário Aurélio, política refere-se ao “conjunto dos fenômenos e das práticas relativas ao Estado ou a uma sociedade, à arte e ciência de bem governar, de cuidar dos negócios

públicos; habilidade no trato das relações humanas; modo acertado de conduzir uma ação”.¹² Se política “refere-se ao conjunto dos fenômenos e das práticas relativas ao Estado ou a uma sociedade”, para Marx, o Estado é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época; segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem, através dele, uma forma Política (MARX, 1993, p. 98).

A importância que o Estado oferece às políticas está estritamente relacionada ao seu interesse administrativo. O Estado, enquanto poder organizado, formula, por exemplo, sua política educacional, levando em conta interesses de quem detém o poder político e econômico, que nem sempre coincidem com o interesse de todas as classes sociais, e com o interesse dos educadores. Daí a necessidade destes em formular teorizações que esclareçam as intenções Políticas.

As diretrizes e os objetivos da educação são executados por meio de políticas, que não se limitam ao âmbito das escolas, mas a todos os ambientes sociais: meios de comunicação, família, organizações sociais, grupos religiosos, etc. Muitos caminhos são abertos, como instrumento de doutrinação política, para acelerar a implantação dos objetivos do Estado. O que observamos em nossos estudos é que as várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas ou mudanças, atendendo às necessidades impostas pelo sistema capitalista, “em nome” do desenvolvimento econômico, industrial e científico. Assim:

Algumas vezes, como nos anos de 1930, reivindicou-se para a educação a função de “criar” cidadãos e de reproduzir/modernizar as “elites”, simultaneamente à de contribuir para o trato da “questão social”. Em outras, como no regime militar, a ela foi atribuído o ofício de formar o capital humano, moldado pela ideologia da segurança nacional. Nos anos de 1990 renova-se o pleito da centralidade da educação, mas em termos mais adequados aos tempos de celebração – ou recelebração? – das virtudes do mercado: realidade inescapável que aloca recursos e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista. Nesse contexto, trata-se de persuadir e construir novo consenso (SHIROMA, 2007, p.13).

Dentre as instituições modernas responsáveis pela educação, temos com notável expansão a escola. O papel que ela desempenha vai depender do momento histórico que se vive, influenciado também pela orientação política.

¹² FERREIRA, Aurélio B. de Holanda, 1910 – 1989. Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

A História tem demonstrado, e com muita frequência, que as escolas sofrem transformações, todas as vezes que ocorrem transformações significativas na organização básica da sociedade. Sociedades com feição revolucionária ou reacionária, buscam, através das escolas, a consolidação da ordem emergente, procurando assim, garantir a existência de pessoas moralmente comprometidas com a nova ordem (GARCIA, 1977, p. 103).

No transcorrer do século XX, os embates políticos travados demonstram grande interesse pelas questões educacionais. Em cada década passada, as reformas de ensino resultam de projetos de construção do Estado, ora modernizante, ora reacionário, ora centralizador, conforme a necessidade exigida pelo momento histórico.

Para diminuir as tensões criadas na sociedade civil por essas políticas são disseminadas pelo Estado ideologias pelas quais se busca um consenso em nome do desenvolvimento. Surge então o conceito de educação nacional, que insere a escola na busca de homogeneidade de valores na esfera cultural e linguística. São inúmeras as relações que se podem estabelecer entre as concepções e práticas de educação sob a ideologia neoliberal e com a globalização. E todas elas se prendem à lógica do mercado. Pela centralidade dada à educação nos documentos oficiais, no discurso governamental fica evidente que há, implícita, uma estratégia do legislador.

A partir de então, de forma orgânica, a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidade difundir e sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial das relações sociais de produção capitalista. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial dos setores monopolistas da economia, principais difusores, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal (NEVES, 2007, p.212).

Para Neves, do ponto de vista técnico, a educação escolar passa a preparar para o trabalho simples - desenvolver competência para operar - e para o trabalho complexo - adaptar-se. Do ponto de vista ético-político, a finalidade da educação é preparar a classe trabalhadora para aceitar como inevitável e até desejável, a perda da soberania nacional, (...) a passividade ou mesmo a sua restrita participação política como estratégia de convivência social (p.213). A escola será responsável pela formação do trabalhador, ela é o espaço de socialização, cujo objetivo é a submissão e disciplina e o respeito à hierarquia.

A escola tem influência direta na organização despótica do trabalhador à medida que forma o trabalhador ideologizando-o e instrumentando-o tecnicamente. A ideologização do trabalhador que começa no primeiro dia de aula da criança, e se estende por toda sua vida escolar, tem por função básica a homogeneização das consciências, a padronização das atitudes e dos comportamentos, segundo o modelo de trabalhador exigido pela organização capitalista do trabalho. Com este tipo de argumento podemos entender melhor por que a formação de professores é uma questão estratégica para a reprodução do capital e por que a democratização do ensino e das oportunidades educacionais é incorporada como bandeira de luta de uma burguesia liberal (RASIA, 1981, p.16).

Observamos, a partir de Kuenzer (2004), que o trabalho pedagógico, “enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais” (p.82), constitui-se no capitalismo, como forma de reprodução do conhecimento. A finalidade do trabalho pedagógico, entendido como prática social, que atua na formação humana, será articulada ao processo de trabalho capitalista, disciplinando as relações sociais e produtivas para a exploração.

Esse disciplinamento configura-se com uma transformação intelectual, cultural, política e ética, tendo por objetivo o desenvolvimento de um consenso que visa à valorização do capital. A pedagogia dominante passa a se estabelecer a partir de processos de organização e gestão do trabalho: o taylorismo/fordismo e o toyotismo, ou métodos flexíveis. Essa pedagogia tinha por finalidade atender às demandas de educação dos trabalhadores fabris, a partir da diferença entre ações intelectuais e instrumentais. Procurava atender à demanda de uma organização social marcada pela rigidez, inclusive nas normas e comportamentos, sempre se fundamentando no rompimento entre pensamento e ação.

Essa pedagogia fundamentou propostas que se originaram, ora nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca integrar conteúdo e método. Os conteúdos passaram a ser centrados numa concepção de conhecimento formalizado, linear e fragmentado. Assim, os diversos currículos passaram a ser organizados rigidamente por métodos expositivos, combinados com cópias, questionários, memorização, articuladas com disciplinamento, fundamentais para vida social organizada pela hegemonia do taylorismo/fordismo.

Do paradigma taylorista/fordista, segundo Kuenzer, decorrem modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico escolar e não escolar: dualidade estrutural nas escolas (escolas que formam segundo a origem de classes), fragmentação curricular, estratégias

taylorizadas de formação de professores (que nunca discutem o trabalho pedagógico em sua totalidade), plano de cargos e salários, fragmentação do trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico, assim fragmentado, respondeu, nos séculos passados, e continua respondendo, ao longo dos anos, ao disciplinamento do mundo capitalista do trabalho, como vimos, organizado segundo os princípios do taylorismo/fordismo, em três dimensões: técnica, política e comportamental.

Saviani (1995) contextualiza as teorias educacionais e classifica-as em três grupos: no primeiro, estariam as teorias não críticas, que partem do pressuposto de que a educação tem autonomia em relação à estrutura social. Dentro desse grupo, estaria a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. No segundo, as teorias crítico-reprodutivistas, que entendem a educação como instrumento de discriminação social, reproduzindo as relações sociais de produção. Dentro desse grupo, tiveram repercussão as teorias do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) e a teoria da escola dualista. Finalmente no terceiro grupo, as teorias críticas compreendem a educação inserida no movimento histórico da sociedade, como um elemento que pode impulsionar a transformação da sociedade. Estaria, nesse grupo, a perspectiva histórico-cultural ou sócio-histórica.

Na década de 1930, conflitavam-se dois grupos: um que defendia a educação subordinada à religião e outro que defendia a laicidade, a escola pública e as “idéias novas”. As idéias pedagógicas no Brasil, entre 1932 e 1947, foram marcadas por um equilíbrio entre pedagogia tradicional, representada pelos católicos e pela pedagogia nova, representada pelo movimento renovador. “Um equilíbrio tenso, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor o quadro de pessoal docente ou administrativo” (SAVIANI, 2007, p. 271). Um equilíbrio harmonioso, quando se tratava de métodos renovados assumidos pelos católicos.

Pedagogia tradicional e pedagogia nova fazem parte das teorias não críticas. A pedagogia tradicional, no Brasil, estava sob o comando da igreja católica. Com uma visão hierarquizada, buscando a ordem, “a visão católica considerava o povo como elemento a ser conduzido por uma elite responsável, formada segundo os princípios da “reta moral cristã”” (IDEM, 2008, p.259).

Conforme a doutrina pedagógica da igreja, o ensino deveria ser preparado pela família, pela igreja e pelo Estado. A igreja e a família, entretanto, tinham o poder sobrenatural e natural, sobre o Estado, devendo esse, subordinar-se. O Estado teria a função de articular e coordenar as ações da igreja e da família. A educação deveria preparar o físico, o intelectual e o moral.

A igreja atuava na formação de seus intelectuais, garantindo a eles também a formação cristã. Os cursos Normais e também o de Pedagogia continuavam sob o controle da igreja católica, por meio de seus representantes e manuais de orientações, mesmo quando surgiu a Pedagogia nova.

Na pedagogia tradicional, o papel da escola era difundir instrução, transmitindo o conhecimento adquirido pela humanidade. O professor era o centro do processo de ensino aprendizagem, pois transmitia o conhecimento aos alunos. Aos alunos, cabia assimilar os conhecimentos conhecidos, com atenção e disciplina. O essencial era contar com um professor razoavelmente preparado. O ensino estava centrado nos conteúdos. O educando era moldado pelo exterior.

Surgida a partir da crítica à pedagogia tradicional, a pedagogia nova advoga ao aluno um tratamento diferencial, colocando-o como centro da escola. Esta deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses. O professor agiria como orientador da aprendizagem, cujo alvo principal deveria ser do aluno. A aprendizagem ocorreria a partir de um ambiente estimulante e da relação entre alunos e professores. A educação é um processo de dentro para fora. Os aspectos psicológicos da criança passam a ser valorizados. O interesse é a primeira condição de uma atividade. A escola deixaria de ser disciplinada, silenciosa, para ser um ambiente movimentado, cheio de materiais didáticos. Desloca-se a questão pedagógica do intelecto para o indivíduo, dos conteúdos para os métodos pedagógicos, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade. Essas idéias estavam centradas no pragmatismo.

As ideias pedagógicas, no Brasil, entre 1947 e 1961, foram marcadas pela pedagogia nova. Até mesmo a igreja católica tentou se inserir no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos. O objetivo da escola nova era rever as formas tradicionais de ensino. A Pedagogia nova buscou, na psicologia e na biologia, bases teóricas para uma ação pedagógica que privilegiasse o aluno. A ênfase passou para a criança, que construiria seu conhecimento, a partir de seus interesses. O professor e os conteúdos passavam para segundo plano.

Os defensores do escolanovismo tinham como crença que a escola poderia ser um instrumento adequado para a criação de uma sociedade solidária e cooperativa e acreditavam que a inovação pedagógica poderia mostrar melhores resultados na formação do que os obtidos pela escola tradicional (FACCI, 2004, p. 85).

Essa tendência pedagógica teve influência de pesquisadores europeus e norte americanos, como J. Piaget e J. Dewey, ambos dando importância à atitude experimental da criança, sem, no entanto, considerar as bases históricas da sociedade. Como se a escola pudesse, por si mesma, resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico, deslocando o político para o pedagógico, “não se importando com o aprendizado, mas com o aprender a aprender” (IDEM, p.85).

A aquisição do conhecimento é entendida por Piaget como um processo. Dá ênfase aos aspectos biológicos de caráter evolucionista. O desenvolvimento cognitivo acontece, segundo Piaget, a partir da interação do indivíduo com o meio. É na ação que se constrói o pensamento. O conhecimento não é uma cópia do real, mas sim uma ação sobre a realidade, que leva os indivíduos à sua compreensão. Os fatores sociais acabam reduzidos às interações que se tem com o meio, com o objeto e com as pessoas. O social é algo externo ao desenvolvimento do indivíduo. Para Piaget, as construções de representações mentais são individuais. Como é possível considerar que as representações dos indivíduos independem das relações sociais? Como desconsiderar que os fatores sócio-econômicos possam interferir na formação dos indivíduos, mesmo que em última instância?

Piaget faz críticas à escola tradicional, porque leva o aluno à memorização, à repetição, à submissão ao saber dos professores. A escola precisa ser ativa, para que os alunos tenham oportunidade de construir seus conhecimentos, precisa investir no interesse e na atividade pessoal do aluno.

A formação do professor, numa abordagem piagetiana, não deve pautar-se no ensino de técnicas e de conhecimentos prontos. Ele acredita que só se aprende a psicologia infantil, colaborando com a pesquisa realizada em universidades, em que os professores possam ser pesquisadores, em vez de transmissores. Os professores devem estar atentos para a construção de seu conhecimento, para depois interpretar os conhecimentos dos alunos. A formação do professor é longa e complexa. Há de se considerar, entretanto, que a preocupação central de Piaget não foi com a educação, mas como o indivíduo constrói seu conhecimento. Não há receitas prontas para aplicações pedagógicas. Para isso, é necessário aprofundamento teórico e pesquisas.

Procurando entender como as produções teóricas tratam a profissão docente, Facci analisa o que o construtivismo espera do professor. A partir dos estudos pedagógicos de Piaget, traz uma síntese cronológica das ideias do trabalho do professor: em 1933, segundo Piaget, a função do professor era fundamentar-se na reciprocidade e cooperação, fornecendo informações, sem impor a verdade. Nos fins de 1940, ele afirma que o professor deve ter habilidades para questionar a criança de forma a conduzi-la a solucionar os problemas postos por ela mesma. Na década de 1970, enfatiza a importância do professor conhecer a estrutura do pensamento da criança, para formular problemas úteis para que elas evoluam. Na atualidade, partindo da teoria piagetiana, vários autores defendem a ideia de que o professor deve ser um investigador das técnicas pedagógicas, com domínio de conteúdos escolares e também com experiência obtida no desenvolvimento da prática docente. Sua postura deve ser experimental. O problema do professor é estimular a criança para que essa construa seu pensamento.

A única coisa que os professores não dever fazer, pode-se concluir, é transmitir os conhecimentos. Não cabe a ele ensinar, mas sim levar o aluno a desenvolver o raciocínio; a finalidade de seu trabalho reside no desenvolvimento das estruturas mentais por meio da prática e do envolvimento do aluno no processo pedagógico (IDEM, p. 116).

A aprendizagem, na epistemologia genética de Piaget, ocorre a partir da ação que o indivíduo tem com o meio. O aluno constrói seu conhecimento, enquanto o professor é um “animador do processo pedagógico”. Não cabe ao professor transmitir conhecimentos, “mas sim colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problemas a serem resolvidas” (IDEM, p.124). Essa postura do professor proporcionará autonomia intelectual aos alunos. A partir de seus estudos, mostra que, numa visão construtivista, o professor pode apresentar informações, porém os problemas devem ser resolvidos pelos alunos. A ênfase é dada à formação de atitudes, que despertam a curiosidade e autonomia intelectual. Diante disso, questiona-se “Como o aluno pode apropriar-se da produção humana?” “Ele vai ter que recriar o mundo?”. O conhecimento não pode ser concebido como uma realidade construída em nível individual, mas como algo objetivo e universal. Assim, o construtivismo, com sua perspectiva psicologizante, resultou em uma pedagogia centrada na criança e em seu desenvolvimento, deixando de enfatizar o ato de ensinar.

Numa abordagem piagetiana, tanto o professor como o aluno constroem conhecimento. “O ensino de técnicas e de conhecimentos prontos não deve estar presente em programas de formação e capacitação de professores” (IDEM, p.117). O professor que está em formação deve ser sujeito da construção de seu conhecimento. Ele deve estar atento às suas próprias construções, para que consiga posteriormente entender as construções de seus alunos. “Portanto, professores e alunos devem ser incentivados nas suas capacidades de desconstruir e construir o conhecimento como expressão objetiva da subjetividade epistêmica da inteligência, processo que incorpora surpresas, situações novas, desafios” (IDEM, p.118).

A Escola Nova e o construtivismo apresentam um posicionamento negativo em relação ao ensino como transmissão de conhecimento e estão muito presentes nos meios educativos, interferindo diretamente na ação do professor (DUARTE, 1998, apud FACCI, 2004, p.125). Este vem perdendo sua característica enquanto um profissional que está na escola para ensinar. Duarte (1998, 2000) discute que o construtivismo, ao defender o lema “aprender a aprender”, leva à conclusão de que o processo é mais importante que o produto (a apropriação do conhecimento). O autor questiona dessa forma, a valorização do professor e da escola na perspectiva piagetiana (IDEM, p.125).

A década de 1960 foi marcada pela inovação educativa, deixando clara a predominância de teorias renovadoras. Mas, nessa mesma década, nos períodos de 1961 e 1969, foi-se tornando clara a articulação de uma pedagogia tecnicista, preconizando a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico. A teoria do capital humano, desenvolvida e divulgada nesse período, tornou a educação um meio de produção, fator decisivo para o desenvolvimento econômico. A escola passou a ser produtiva, não para o desenvolvimento dos indivíduos, mas a serviço do capital, reproduzindo o antagonismo entre as classes sociais. Foi firmado acordo com agências norte americanas, organizando a educação como forma de assegurar o aumento da produtividade, preparando os profissionais para atuar no mercado. A partir da leitura de Saviani (2007), é possível identificar várias iniciativas para adequar a educação à sua nova função. Entre essas iniciativas, estava a formação de professores, treinados para dar “ênfase aos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais”, que os professores deveriam não apenas saber usar, mas também produzir. A formação e a prática de professores, naquele momento, eram inspiradas nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O fundamental passa a ser a organização dos meios. Professores e alunos ficam com o papel de executores.

Na pedagogia tradicional, a iniciativa cabia ao professor, sendo esse elemento decisivo para que ocorresse a aprendizagem; na pedagogia nova, a iniciativa desloca-se para o aluno; na pedagogia tecnicista, o elemento passa a ser a organização racional dos meios, ocupando aluno e professor papel secundário. Há uma ênfase metodológica, que se busca na pedagogia nova, quando se dá importância aos instrumentos. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional questão central é aprender, e, para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o importante é aprender a fazer.

A partir daí, surgem: o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização em diversas funções, introdução de ensinamentos técnicos diversos, uso de máquinas, controle do trabalho do professor por meios burocráticos, transpondo para a escola o sistema fabril.

A década de 1980 representou, para os educadores, a reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. A partir da década de 1980, houve uma tentativa de resgatar o professor como profissional, tendo como foco valorizar a prática e a reflexão do professor nos processos pedagógicos. Essas produções teóricas tratavam da formação reflexiva do professor e da profissão docente. Entretanto, esses estudos acabaram por privilegiar o individual, já que, nessa perspectiva, a formação deveria constituir-se na busca de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional. Os estudos sobre o professor reflexivo colocaram no centro do debate o professor capaz de guiar suas práticas e ter seus conhecimentos valorizados, graças às experiências que trazem em suas ações.

A teoria do professor reflexivo, que teve início na década de 1960, na Inglaterra, e veio para América, a partir dos anos de 1980, teve grande afinidade com o construtivismo. Essa teoria enfatiza a aprendizagem de técnicas, em que o professor é visto como um intelectual em contínua formação. Sua experiência é vista como fonte do saber, construtora do conhecimento profissional. O conceito de profissionalização deve estar associado à ideia de competência, conceito muito difundido no Brasil, a partir das ideias de Philippe Perrenoud. A competência, para Perrenoud, é entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7, apud FACCI, 2004, p.37). Para isso, é preciso diminuir o peso dos conteúdos escolares, com as didáticas tradicionais, e dar ênfase à ação do aluno como próprio sujeito da sua atividade. Competência, então, estaria relacionada à percepção, pensamento, avaliação e ação.

No Brasil, as reformas curriculares porque vêm passando os professores, desde os anos de 1990, têm-se centrado nas competências, no professor reflexivo e no professor prático reflexivo. A idéia central é que o conhecimento vem da prática, caracterizando-se como um universo neoliberal, já que se apropria do individualismo da reflexão, da ausência de critérios externos para reflexão, há ênfase nas práticas. A tarefa do professor é adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínios dos meios de informação, para ter a competência de agir bem em sala de aula.

Levar o aluno a “aprender a aprender” foi finalidade da Pedagogia Nova. O “Aprender a fazer” faz parte da pedagogia tecnicista. Professores e alunos precisam, portanto, ser valorizados em suas experiências. Facci (2004), analisando os trabalhos de autores que defendem o construtivismo (Nóvoa A., Macedo, L., Coll, C., entre outros), conclui que as políticas, na nossa atualidade, estão pautadas numa posição construtivista, já que há uma valorização do individual, do subjetivo, aspectos relacionados às políticas neoliberais. Há uma estreita relação do construtivismo com a teoria do professor reflexivo. Facci constata que essas teorias poderiam trazer aos professores algumas consequências tais como: culpar os professores pelos seus insucessos, valorizar a reflexão pela ação, negar a importância da teoria para a reflexão, desvalorizar a universidade enquanto campo de formação, propiciar ações esvaziadas de significados.

De acordo com as pesquisas de Facci (2004), o lema enfatizado no início do século XX, pela “Escola Nova”, encontra-se presente ainda hoje em nossos documentos oficiais. Ele se tornou referência no Relatório Jacques Delors, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Como observamos em nossas pesquisas, esse lema também se faz presente nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Reforça as idéias de Jean Piaget, que têm sido utilizadas nas reformas curriculares das escolas.

Vimos sua influência, primeiramente, nas experiências realizadas por educadores da escola nova; em seguida, com a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.4024/61), criou-se a oportunidade de executar novas propostas de ensino com subsídios nessa teoria e, no final dos anos de 1990, o ministério da Educação (MEC) constituiu uma equipe, com assessoria de César Coll, construtivista espanhol, para elaborar os PCNs que foram publicados em 1998 (FACCI, 2004, p. 86).

Na atualidade, partindo das idéias de Piaget, tem-se defendido o construtivismo. Esse construtivismo tem integrado vários princípios explicativos que são compatíveis por comporem

uma visão construtivista do funcionamento psicológicos das pessoas, com os autores como Jean Piaget e seus colaboradores da Escola de Genebra, Vigotski, Luria e Leontiev, e seus seguidores, entre outros autores. Entretanto, apesar de esses autores defenderem uma visão construtivista de conhecimento, eles partem de pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos muito diferentes. A nosso ver, isso não quer dizer que haja de se desvalorizar o trabalho resultante de concepções distintas. Porém, há de se tomar o cuidado para não cairmos na redundância, assumindo uma postura eclética de concepções que se divergem.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir dos anos de 1990, com a globalização da economia e novas formas de relação do Estado com a sociedade, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento e consequentemente da escola.

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura-se uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, através de processos permanentes de educação continuada. Assim a relação entre educação e trabalho, mediada pelo taylorismo/fordismo por modos de fazer – o que vale dizer, mediada pela força física, pelas mãos ou habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos-, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos ou habilidades cognitivas superiores (KUENZER, 2004, p. 86).

As demandas do processo de valorização do capital, nessa nova forma de realização, exigem a educação de trabalhadores de novo tipo: “da mesma forma, os métodos de organização e gestão de trabalho não só exigem novas competências, como invadem a escola com os novos princípios como o toyotismo” (IDEM, p. 87). O discurso pedagógico, então, encontra melhor expressão na Pedagogia das Competências, do que decorre o princípio da flexibilidade, ampliando a capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, em manutenção do capital, sem que haja melhoras qualitativas nessa formação. Amplia-se a tarefa do trabalhador, no sentido de politecnia: a ação se centra em informações que não necessariamente se articulam, acentuando cada vez mais o pensar e o agir. A partir dos estudos realizados, Kuenzer conclui que está em curso um processo de “exclusão includente”, em que se exclui o trabalhador do mercado formal no qual ele tinha melhores condições de trabalho, e ao mesmo tempo são colocadas estratégias de inclusão sob formas de trabalho precárias. A essa lógica, que chama de “exclusão includente”, corresponde outra lógica: “a inclusão excludente”, em que se incluem os

trabalhadores nas diversas modalidades da educação escolar, mas sem os necessários padrões de qualidade.

Assim, através dos processos de “inclusão excludente”, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de “exclusão includente”, existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo (IDEM, p. 93).

No que diz respeito às finalidades escolares, a Educação Básica, a Educação Superior e Profissional estariam voltadas para a formação dos cidadãos e para o desenvolvimento de suas competências. Dourado (2002), analisando a reforma do ensino superior nos anos 1990, destaca as recomendações do Banco Mundial. São elas: 1) privatização deste nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer Política de expansão das oportunidades Educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade neste nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando à busca de novas fontes de recurso junto à iniciativa privada, sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do Ensino Superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras.

Ramos (2002), analisando a reforma em curso na Educação Profissional, observa um conjunto de reformas que separa o Ensino Médio do Técnico. Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo da reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência, que aborda uma metodologia baseada em projetos ou resoluções de problemas. Essa metodologia, apropriada pelo MEC e abordada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, está sempre “relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo de trabalho e das suas mudanças nas relações de produção”. O agir competente, portanto, realiza-se pela “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL. CNE/CBE. Resolução nº. 4/99, art. 6º apud RAMOS, 2002, p.412). Os referenciais curriculares para Educação Profissional apoiam-se no princípio de que os

saberes são construídos pela ação, pela prática. A formulação das competências, então, associa-se a uma concepção (neo) pragmatista, já que se dissolvem as fronteiras entre o conceito científico e conceito do senso comum.

2.1 A discussões em torno da formação do professor nos anos de 1990.

No Brasil, as discussões em torno da formação do professor intensificaram-se durante o período de debates que antecede a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei n. 9394/96. Evangelista e Shiroma (2003) propuseram-se a discutir o tema profissionalização, “cujo conteúdo é dado pelo uso político que dela se fez na década de 1990: da profissionalização como ponta da lança de uma política não apenas relativa à formação docente, mas de uma política que toma o professor como questão de Estado” (p.28).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) atribuiu à Educação grande importância, o que se pode verificar pelas políticas envolvidas, desde a educação infantil à educação Superior. Em razão do apelo da profissionalização, elevou-se a formação docente ao nível superior - por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação -, mas propôs-se uma formação mais abreviada, inclusive pela extinção futura da formação de nível médio (com o mínimo de 2800 horas letivas, sendo mil e oitocentas horas aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; oitocentas horas de prática de estágio supervisionado e duzentas de outras atividades acadêmico-científico-cultural). Atribuíram-se ao professor novas tarefas e responsabilidades:

Cabe a ele: comprometer-se com sua prática; planejar suas ações; zelar pela aprendizagem dos alunos; associar teoria e prática mediante capacitação em serviço sob suas próprias expensas. Em síntese, o que se pode apreender nos documentos nacionais é a ênfase na formação do profissional do professor, que seria alcançada mediante uma política nacional de avaliação de seu desempenho, dos resultados escolares e fundamentalmente, pela gerência competente do próprio desenvolvimento profissional, responsável último por sua carreira e salário que, na política delineada, passa a ser individualizado (EVANGELISTA E SHIROMA, 2003 p.30).

Analisando os trabalhos apresentados entre 1995 e 2002 no GT de Formação de Professores da ANPED, Evangelista e Shiroma observam que, nos textos analisados, o uso do vocábulo Profissionais da Educação passa a ser muito utilizado. Além disso, os trabalhos do GT assentam-se numa abordagem interna à escola, prevalecendo na prática pedagógica, nos meios de

alcançar qualidade de ensino, aos meios de produzir mudanças na prática docente, tudo para o sucesso escolar.

Não obstante a presença destas referências gerais, não há propriamente uma análise das determinações históricas, que geraram o projeto oficial de profissionalização na década de 1990. (...) há uma preocupação recorrente entre os autores de promoverem uma profissionalização que tenha em vista o avanço da prática docente ou sua total remodelação ou, ainda sua potencialização como prática capaz de mudar a sociedade. A profissionalização funcionaria como uma espécie de validação da docência, responsável pela produção do reconhecimento social – tão escasso (IDEM, p.32).

Nos documentos internacionais, a discussão sobre a profissionalização docente também aparece. Em documento elaborado pela Unesco (Relatório Delors), argumenta-se que a “competência, o profissionalismo e o devotamento que exigem dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade” (DELORS, 1998, p.155).

Analizando documentos de reuniões realizadas pelos países da América Latina, Evangelista e Shiroma (2003) observam a cooptação dos docentes para implantação das reformas educativas. A política de profissionalização docente é vista, nesses encontros, como mecanismo da reforma do Estado e de redefinição do conceito de público, propondo-se também reformas dos Estados inspiradas no modelo gerencial da iniciativa privada. Esse modelo inspira-se na flexibilização da gestão, diminuindo a hierarquia, apoiando a responsabilização de todos, que obviamente será avaliada.

Os apelos à profissionalização são apresentados como necessários à modernização. Os governos valorizam a modernização e acentuam a miséria, a exclusão social, as injustiças, as diferenças sociais e a exploração. A busca de profissionalização, longe do acaso, foi obra Política, para gerenciar as categorias dos setores públicos, em especial do professor, uma categoria que já foi uma das mais organizadas do serviço público.

No campo da formação docente, a profissionalização, longe de realizar o que em princípio a palavra promete - a qualidade da função docente e sua conseqüente valorização social-, promove a superficialização da formação; a burocratização do trabalho docente; a competição interpares; a segmentação da categoria (EVANGELISTA E SHIROMA, 2003, p.43).

Pereira (2007) chama a atenção para o fato de que as reformas para a Formação de Professores, empreendidas nas Reformas Educacionais, acompanharam o movimento reformista espalhado pela América Latina, nos demais países em desenvolvimento e, de certa forma,

também na Europa, medidas por organismos Internacionais tais como: o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) /Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe). A justificativa para a crise da educação estava na má gestão, nos currículos ultrapassados e na formação inadequada dos professores.

Pereira destaca, então, a grande quantidade de leis e decretos que surgiram na década de 1990, alguns já citados por nós anteriormente, que se referem à Formação de Professores. Observamos, no conteúdo dos pareceres e decretos, o aligeiramento da formação, ou ainda a formação em instituições que precisam de pouco investimento para funcionamento, com autorização do MEC. Ao mesmo tempo em que se coloca o professor como agente de transformação da Educação, as Políticas tornam ainda mais precárias as condições de formação.

Abaixo levantamos alguns dos pareceres, decretos e diretrizes elaborados pela Política Educacional de Formação de Professores, na tentativa de atender às exigências dos organismos internacionais:

- De 1996, é a LDB 9.394/96, que estabelece diretrizes para todos os níveis de Educação;
- De 1996, é a Lei 9.424/96, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF);
- De 1997, é a Resolução CNE/CP n. 2/97, que dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio “que permite, portanto, aos graduados de qualquer área licenciar-se professores, mediante uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas como estágio, um sinal da flexibilização da profissão de professor” (PEREIRA, 2007, p. 143).
- De 1997, é o Decreto 2.306/97 que estabelece a tipologia das Instituições de Ensino Superior no país. Hierarquiza as Instituições de Ensino Superior em ordem de importância e de funcionalidade, conforme sugestão do Banco Mundial/Unesco, ficando assim caracterizadas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Escolas Isoladas, Institutos Superiores de Educação – “não por acaso, na última colocação o *locus* específico para a Formação de Professores em Nível Superior” (IDEM, p. 143);

- De 1997, é a Resolução CEB n. 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal;
- De 1999 é a Resolução CP n. 1 de 30 de setembro de 1999, que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, o que favoreceu o crescimento das IES privadas em virtude da diminuição das exigências de infra-estrutura e de pessoal.

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica (RESOLUÇÃO CP n. 1/1999).

Sobre o corpo docente, deveriam ter pós-graduação *preferencialmente* em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica. No inciso 1, do artigo 4º, refere-se às titulações exigidas ao corpo docente do ISE.

- I. 10% (dez por cento) com titulação de mestre e doutor;
- II. 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;
- III. metade com comprovada experiência na educação básica (RESOLUÇÃO CP n. 1/1999).

- De 1999, é o Decreto presidencial n. 3.276/99, que dispõe que a formação de professores para a educação básica (educação infantil e séries iniciais):

ART. 3º § 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 exclusivamente em cursos normais superiores (DECRETO 3.276, 1999).

O “far-se-á exclusivamente nos cursos normais superiores” foi substituído, oito meses depois, pelo decreto 3.554, de agosto de 2000, que propunha “preferencialmente” no lugar de “exclusivamente”.

ART. 1º O § 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 (DECRETO 3.554, 2000).

- De 1999, é o Parecer CNE/CP n. 115 de 10 agosto, que trata das diretrizes para os Institutos Superiores de Educação;
- De 1999, é o Parecer CES 970/99 que trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia;
- De 2001, é o parecer CES 133/2001 que esclarece quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, obedecendo aos decretos 3.554 de 2000 e resolução CNE/CP 1/1999;
- De 2001, são os pareceres CNE 9 e 28, completados pela resolução CNE/CP n. 1/02, que tratam das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior. “Prioriza a noção de competências, o aligeiramento e o barateamento dos cursos, numa volta ao tecnicismo/ praticismo dos anos 70, sem uma real preocupação com os fundamentos da práxis desenvolvidos pelos estudos e pela produção dos anos 80” (IDEM, p.144);
- De 2001, é o parecer n. CNE/CP 27/2001 que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- De 2002, é a Resolução n. 01/02/CNE, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, definindo a carga horária mínima de 2.800 horas em três anos, o que configura o aligeiramento da Formação dos Professores e o estímulo às IES da iniciativa privada: cursos baratos e de rápido retorno;
- De 2002, são as portarias 01 e 02, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica.

Para Campos (2003), a reforma da formação inicial de professores para Educação Básica, a partir da segunda metade dos anos de 1990, dá visibilidade à concepção técnico-profissionalizante de formação de professores. A reforma, segundo a autora, não forneceu apenas indicativos para a organização de currículos nas práticas docentes, mais que isso, criou uma nova institucionalidade que torna possível o gerenciamento do magistério por meio de ferramentas empresariais.

A década de 1990 pode ser considerada como um novo período das reformas educacionais. A Educação foi revista em todas suas dimensões: financiamento, currículos, avaliação e gestão. A reforma brasileira não se constituiu sozinha, isolada, acompanhou a onda de reformas na América Latina e Europa.

Dentre as reformas empreendidas, a profissionalização dos professores foi vista como central para a eficácia dos sistemas educacionais “no que diz respeito a sua capacidade de formar indivíduos capazes de dominar os chamados códigos da modernidade” (CAMPOS, 2003, p. 84). Analisa os documentos que compuseram o quadro de referências conceituais e metodológicas na formação de professores: os Referenciais para a Formação de Professores (1998); e Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores para Educação Básica (2001 e 2002). Analisaremos o “Referencial pedagógico curricular para a formação inicial de professores”, de 1998, e, na sequência, faremos uma breve menção das diretrizes para o ano 2000.

Os “Referenciais para a Formação de Professores” teve sua primeira proposta em 1997, intitulada “Referencial pedagógico curricular para a formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental”. Esse documento foi elaborado sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e elaborado por equipe da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), da Secretaria do Ensino Superior e por pesquisadores brasileiros e estrangeiros¹³. Nele, atribui-se à formação inicial a finalidade de “construir as capacidades necessárias a um professor que pensa sua prática, que tem consciência do seu papel social, que toma decisões segundo suas próprias convicções” (MEC, SEF, 1997, p. 6).

Essa dimensão, “um professor que pensa sua prática”, é confirmada pelo suposto de que a ação do professor é permeada por conhecimentos práticos que se mostram em suas ações cotidianas e também por uma “reflexão durante a ação, quando é necessário tomar atitudes imediatas” (CAMPOS, 2003, p.88).

¹³ Equipe de elaboração do documento: Ana Rosa Abreu Maria Inês Laranjeira Neide Nogueira Rosaura Soligo; Contribuíram para esta proposta: Alain Gavard, da IUFM de Créteil/França, Antônio Nóvoa, da Universidade de Lisboa/Portugal, Ana Teberosky, da Universidade de Barcelona/Espanha, Anne-Marie Chartier, da IUFM de Versailles/França, Beatriz Cardoso, da Universidade de São Paulo, Celestino Alves da Silva, Célio da Cunha, da Unesco/Brasil, César Coll, da Universidade de Barcelona/Espanha, Delia Lerner, da Universidade Buenos Aires/Argentina, Dulce Borges, da Unesco/Brasil, Uma Passos Alencastro Veiga, da Universidade de Brasília, José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás, José Cerchi Fusari, da Universidade de São Paulo, Luiz Carlos Menezes, da Universidade de São Paulo, Marli André, da Universidade de São Paulo, Miguel Arroio, Regina Scarpa, da Universidade de São Paulo, Selma Garrido Pimenta, da PUC-SP, Telma Weisz, da Universidade de São Paulo, Vera Mazagão, da Ação Educativa – SP, membros do MEC: INEP, SEED, SEESP, SENTEC e SESU.

O documento de 1998 era uma segunda proposta, desenvolvida a partir da discussão, análise e sugestões da versão preliminar. Nesse documento, mantém-se, a argumentação do texto anterior, de forma mais sofisticada. Ainda sobre a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, o texto é apresentado como “fruto da discussão de muitos profissionais da educação, equipe de elaboração do MEC, leitores críticos, consultores, pareceristas e educadores de todos os estados do país, presentes nos seminários regionais de discussão da versão preliminar” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO: Secretaria do Ensino Fundamental. Referenciais para formação de professores polivalentes: proposta para organização curricular e institucional, 1998). O documento foi estruturado em cinco partes: a parte I dedica-se ao estudo do papel profissional, perfil e formação dos professores; a parte II destina-se à repensar a atuação profissional e a formação de professores, expondo um referencial teórico; as partes III e IV propõem critérios para organização curricular; e, finalmente, a V parte trata da carreira docente.

A finalidade do documento é “provocar e, ao mesmo tempo, servir como orientação de transformações na formação de professores” (MEC/SEF, 1998, p.2), já que “evidências apontam que a formação de que dispõem os professores não contribui suficientemente para que seus alunos se realizem como pessoas, tenham sucesso na escola e, principalmente, que participem como cidadãos de pleno direitos, num mundo cada vez mais exigente sobre todos os aspectos” (IDEM, p1). A formação, segundo documento, deveria “inserir-se no movimento de profissionalização do professor” (IDEM, p. 6). A ideia que orientaria a proposta era de “a concepção de competência profissional” (IDEM, p. 6).

Segundo o documento, um curso de formação de professores requer determinado tipo de preparo profissional, que é diferente de uma formação acadêmica convencional: precisam desenvolver competências, explorando a importância de cada uma e a articulação entre elas. O êxito profissional, nesse sentido, depende da capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, através de uma interação inteligente e criativa com a prática.

A literatura da área, ao buscar explicitar a natureza da atividade pedagógica para construir caminhos para a formação de professores, aponta para a existência de um *conhecimento na ação*. Este *conhecimento na ação* é aquele que interiorizado, orienta boa parte das atividades do professor, ainda que de modo inconsciente e mecânico. É um conhecimento decorrente de “crenças”, muitas vezes implícitas, que, em algum momento do passado, tenha sido consciente. São fundadas em teorias científicas ou espontâneas, mas também como resultado da experiência prática do exercício profissional e se expressa em um *saber fazer espontâneo* (MEC/SE, 1998, p. 46).

No entanto, o professor, envolvido na ação, é suscetível às dificuldades que encontra na sua intervenção pedagógica e precisa tomar decisões para cada caso específico. Faz, portanto, uma reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, embora com a riqueza da totalidade do momento. “É quando confronta suas idéias, teorias, e crenças com a prática imediata, precisa estar flexível e aberto para compreender e tomar decisões afinadas com a realidade de seus alunos e da situação educativa”. A este processo chama-se *reflexão na ação* (IDEM, p.46).

Essa reflexão na ação não substitui a análise que se pode realizar *a posteriori*, a chamada reflexão sobre a ação. Existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, quando é necessário tomar atitudes imediatas. Este conhecimento prático precisa ser potencializado no processo de formação através da reflexão *a posteriori*, no sentido de compreender o conhecimento subjacente à sua ação prática para que possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações. O professor deve agir segundo sua experiência prática. A reflexão sobre a ação, se dará posteriormente.

A formação de professores, segundo documento do MEC, deve-se orientar pela concepção de **competência profissional**, segundo a qual a **atuação profissional é o eixo central da organização** institucional, da metodologia, da organização curricular. Apoia-se, portanto, no domínio dos saberes, e não apenas os saberes teóricos. “A competência refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos entre os quais os **saberes teóricos, profissionais e experiências**, para responder às diferentes demandas da situações de trabalho (IDEM, p.47, Grifos nossos).

O trabalho e a formação do professor devem incluir competências relacionadas à atuação do professor como um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para todas essas

competências, o conhecimento teórico (que as explicam e analisam criticamente) é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas (seja de que natureza for), podendo usá-lo fora do contexto escolar de aprendizagem. A competência de ensinar, por exemplo, exige aprender a criar boas situações didáticas e a executá-las em diferentes situações, e também aprender a refletir sobre a realidade e sobre a prática pedagógica, fazer a leitura dos contextos e a análise das práticas e de suas transformações. A produção de conhecimento pedagógico exige a competência de construir discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. Tudo isso só se aprende a fazer, fazendo.

Para isso é necessário organizar e sistematizar o trabalho de formação, com a finalidade de possibilitar o domínio prático e efetivo, constituído por meio da resolução de problemas complexos, concretos e variados, articulando, integrando os conhecimentos à situações singulares, pois os saberes ganham sentido dentro de práticas que tem dimensões culturais e sociais variadas. E isso que possibilitará inclusive confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade (IDEM, p.48).

De acordo com o documento, atualmente, na formação, o aprendizado dos saberes teórico tem um espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático. Os aprendizados práticos ocupam lugar periférico, sendo desvalorizados. “Acredita-se, que uma formação de alto nível é aquela que se concentra em formação teórica” (IDEM, p.49). Formados desta maneira, os professores aprendem um discurso que não modifica sua atuação junto aos alunos. “Entretanto, a análise do trabalho educativo escolar demonstra que não basta ao professor conhecimentos sobre a prática, nem apenas refletir sobre ela, é fundamental *saber fazer*” (IDEM, p.50). Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática.

Nos anos de 1990, ganharam impulso no Brasil, as Reformas do Estado. Um grande número de pareceres, decretos, propostas, resoluções e diretrizes destacam-se, na tentativa de organizar todos os níveis de ensino, apesar de tomarmos só a formação de professores em nossa análise. No conteúdo das diretrizes para formação de professores, fica clara a influência da idéias do professor reflexivo, do conceito de profissionalização associado à ideia de competência. Essa competência explora os aspectos subjetivos do indivíduo atribuindo às suas capacidades

cognitivas o seu sucesso profissional. Acreditamos que essas propostas têm contribuído para as políticas neoliberais, que vem retirando do Estado suas responsabilidades, na implantação de uma política nacional de educação, atribuindo ao indivíduo, à sociedade civil, a responsabilidade de sua qualificação e sucesso profissional. Esses preceitos neoliberais fornecem ao professor um papel de profissional reflexivo. Ele não será chamado a teorizar. Terá apenas que pensar e refletir sua prática.

A partir do ano 2000, a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores para Educação Básica, passa a um novo documento, coordenado agora pela SEMTEC¹⁴. Esse documento, preliminar foi dividido em seis capítulos: o 1º trata da reforma na educação básica; o 2º a demanda da educação básica para a formação de professores; o 3º trata do suporte para a formação de professores; o 4º discute algumas questões que deveriam ser levantadas, ao se tratar da formação inicial; o 5º trata dos princípios norteadores da proposta e, finalmente, o 6º apresenta diretrizes para a formação.

Dos princípios norteadores para a formação dos professores:

- A noção de competência é nuclear:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existe “em situação” e, portanto, não podem ser apreendidas apenas pela comunicação de ideias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo (MEC/SEMTEC, 2000).

- É imprescindível a coerência entre a formação oferecida e prática do futuro professor. Para isso propõe-se: a) simetria invertida: implica a necessidade do futuro professor experimentar a posição de aluno, durante todo o processo de formação, através de atitudes, modelos didáticos e modos de organização que se pretende exercer em práticas futuras; b) concepção de aprendizagem: implica que o aluno do curso de formação seja desafiado por situações-problemas, para que experiencie situações didáticas, nas quais possam refletir e agir, a partir dos conhecimentos que possui; c) concepção de conteúdo: o currículo do curso de formação de professores precisa ter conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas pelo

¹⁴ Sob a coordenação geral de Ruy Leite Berger Filho, compunham o grupo de trabalho: Célia Maria Carolino Pires (SEF), Guiomar Namó de Mello, coordenadora, (SEMTEC), Maria Beatriz Gomes da Silva, (SEMTEC), Maria Inês Laranjeira (SESU), Neide Maria Rodrigues (SEF) e Rubens de Oliveira Martins (SESU).

exercício profissional; d) concepção de avaliação: é preciso ensinar os futuros professores como avaliar as competências dos seus alunos.

- A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor: a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica. “Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de conhecimentos que constituem seu objeto de ensino” (IDEM, p.19).

Das diretrizes para a formação de professores, observamos que todas devem estar voltadas para o desenvolvimento de “competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor” (IDEM, p.20). Essas competências referem-se:

- ao comprometimento com valores estéticos, políticos e éticos;
- à compreensão do papel social da escola;
- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, e sua articulação disciplinar;
- ao domínio do conhecimento pedagógico;
- ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional;
- ao conhecimento do processo de investigação para aperfeiçoamento da prática pedagógica;

O documento final foi aprovado em 2001. Deu base ao Parecer 009/01 e Resolução 002/02. Nos preceitos valorizados nestas propostas, Campos visualiza a idéia de que “só é possível compreender aquilo que nós fazemos”. As competências são construídas pelo professor, na medida em que ele se exercita em situações do seu cotidiano.

Com as considerações que levantamos neste capítulo, temos a intenção de demonstrar como as Políticas Educacionais passam a ser exigência do momento histórico em que se vive, no caso dos anos 1990, a necessidade de reorganização do capital, a necessidade de profissionais para o trabalho, elevando a produtividade, com baixo investimento, já que para agir não são precisos os saberes teóricos, apenas os práticos.

A formação por competências, central às proposições da reforma, supostamente possibilita a constituição do profissional com *performance*, uma vez que inverte a lógica que ordena as formações acadêmicas: os currículos passam a ser organizados com base na prática, referência máxima na determinação dos aspectos teóricos a serem apropriados. Dessa perspectiva, a teoria fica subjugada às determinações da prática, constituindo-se em elemento secundário na formação profissional, posto que a eficácia da atuação do professor se deve a sua capacidade para atuar em situações marcadas pela imprevisibilidade, consideradas como inerentes e constitutivas da prática pedagógica (CAMPOS, 2003, p.98).

É incomodo que um membro do Conselho Nacional de Educação possa afirmar que: “o imaginário popular tem alguma razão quando relaciona a atuação do professor ao irônico dito de G.B. Shaw: Quem sabe faz, quem não sabe ensina” (MELLO). A impressão que temos com as políticas para formação de professores é que: não é preciso saber muito; é preciso agir. Esse agir requer mais a experiência, do que o próprio conhecimento. Nossas análises têm demonstrado o contrário: como cada vez mais se faz necessária a formação de professores com sólida *fundamentação teórica* para a compreensão dos mais diversos fenômenos que envolvem a prática educativa, a sociedade em que se vive, não apenas limitando-se a interpretar esses fenômenos, mas também indicando a necessidade de alternativas para transformá-los. Acreditamos que essa proposta vem na contramão daquilo de que realmente precisamos na formação de professores: além de sólida formação didático-metodológica, prática, o professor precisa de embasamentos teóricos: filosóficos, políticos, sociais e históricos.

Sabemos que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, do conhecimento, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Talvez por isso, as políticas de formação de professores no Brasil têm insistido na necessidade da ação pela ação.

As teorias que buscaram valorizar o trabalho do professor acabaram por esvaziar ainda mais seu trabalho, desvalorizando-o, já que se nega a importância dos conhecimentos científicos como fundamental para prática educativa.

Concordamos com Facci que a escola é o lugar que deve levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos já acumulados pela humanidade. Se colocarmos em segundo plano a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos entre outros, estaremos abandonando o significado da prática docente, que é ensinar o aluno, para que ele faça parte do universo humano. É muito importante um professor bem preparado, que permita que seu aluno internalize os conceitos científicos. A escola não pode estar pautada em conceitos espontâneos. Perderia assim, sua função social. Nesse sentido, contribui a obra de Vigotski, que está fortemente influenciada pelos aspectos social, político e cultural. Nessa concepção o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais; é produto e produtor da sociedade. A apropriação da cultura humana dá origem a formas de conduta, modifica a atividade das funções psíquica e cria novos níveis de desenvolvimento humano.

Baseado na concepção marxista, Vigotski enfatiza que o traço fundamental da atividade humana é “a mediação de instrumentos técnicos e psicológicos”. Os instrumentos técnicos regulam a ação do homem e os instrumentos psicológicos regulam a ação sobre o psiquismo. Na concepção de Vigotski, assim com em Marx e Engels, a diferença fundamental entre os homens e os animais está na força do trabalho. É pelo trabalho humano e pelo uso de instrumentos que o homem modifica a natureza e a si mesmo:

O uso dos instrumentos e a capacidade de inventar novas formas de utilizá-los são pré-requisitos para o desenvolvimento histórico dos seres humanos; são condições necessárias para o surgimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas. A formação das funções psicológicas superiores é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, que ampliou a possibilidade de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade (FACCI, 2004, p. 156).

Os objetivos da educação sempre estão atrelados ao desenvolvimento histórico, às necessidades dos homens. Esses objetivos sempre foram concretos e relacionados à época em que se vive. No nosso caso, a educação sempre foi pensada, como observamos nas idéias pedagógicas, para uma sociedade organizada em classe, com a função de atender aos interesses dominantes. A educação foi determinada pelo meio social em que os indivíduos nasceram. Assim, como observamos com as políticas educacionais, a escola, enquanto instituição responsável pela educação formal, sempre foi mantida atendendo as necessidades do capital. Ela condicionou todo o comportamento da classe que não detinha os meios de produção.

A educação, para Vigotski, está relacionada ao crescimento. Assim, ela só poderá ser definida com uma “ação racional, planejada, premeditada e consciente, portanto, forma de intervenção nos processos de crescimento dos indivíduos” (FACCI, 2004, p.175). Para que o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno ocorra, cabe ao professor interferir ativamente nesse processo: explicar, interessar, preparar a ação do aluno, suscitar expectativas por aquilo que é novo antes de comunicar. “Todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede, do desejo de beber daquele conhecimento” (IDEM, p.177). Todo trabalho educativo, deve ter como ponto de partida o interesse. Todas as funções superiores originam-se com a relação com outros seres humanos. No desenvolvimento da criança, primeiro ela relaciona-se com as pessoas, depois interioriza essa ação. O pensamento se desenvolve pelo esforço, pelo enfrentamento de problemas, de obstáculos a serem superados. Assim, no processo de aprendizagem, é fundamental ensinar a criança a pensar em vez de ensinar um determinado conhecimento pronto.

Para que o professor chegue a uma ação racional e planejada, para que ele possa ser organizador do processo de aprendizagem de seus alunos, é preciso que ele seja um profissional cientificamente instruído, já que, em sua relação com os alunos, não bastam apenas os aspectos afetivos. Esta é a posição que defendemos, diferente do que temos visto nas políticas para formação de professores, diferente do que temos visto nas reformulações do curso de Pedagogia. Há uma tendência de se separar o conteúdo do método, o professor do aluno, a teoria da prática, nas teorias observadas, e que responderam às necessidades da sociedade capitalista. O desafio será articular uma teoria que supere essas oposições.

Capítulo 3 - O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Em meados da década de 1980, observamos os cursos de Pedagogia das Universidades comprometidos com a reflexão do currículo e estrutura do curso. Durante a década de 1990, algumas Universidades públicas optaram por reformular os seus cursos motivados pelas discussões que circulavam no meio acadêmico, ou pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A Universidade Estadual de Campinas, em especial, em 1992 e 1997, passou por reformulações em seu currículo. Estas transformações são objetos de estudo deste capítulo.

3.1. A criação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Convidado pelo Reitor Zeferino Vaz, Marconi Freire Montezuma, veio para Campinas, em 1972, para estruturar e implantar a Faculdade de Educação da Unicamp. “O Departamento de Educação da Unicamp foi criado em 18 de fevereiro de 1972, tendo seu início em 1º de agosto de 1972 com a aula de Psicologia Educacional e Adolescência, com a Professora Maria Meliane Furtado Montezuma” (ALVES, M. 1995, p.3). A Faculdade de Educação (FE) da Unicamp oferecia disciplinas que compunham o currículo de licenciatura da Universidade. Essas disciplinas atendiam aos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, Matemática e Química.

O projeto inicial da Faculdade de Educação era suprir as necessidades desses cursos, que já estavam em atividade desde 1966, responsabilizando-se pela formação pedagógica dos mesmos. De início, estruturava-se um Departamento de Educação.

A Faculdade de Educação da Unicamp, em sua instalação contava com os professores Glória Ferreira Lens, Idalina O. B. Cavalcanti, José dias Sobrinho, Maria Inês Fini, Maria Lúcia R.D. Carvalho, Marconi Freire Montezuma, Maria Meliane Montezuma, Ophelina Rabello, Orly Z. M. de Assis, Rodolpho Caniato, Rosália M. R. de Aragão e Sérgio Goldenberg. Além destes profissionais, que ministravam disciplinas pedagógicas para as licenciaturas, contava ainda com Antônio Prince Rodrigues, Benedito J. B. Fonseca, Cláudio Felipe Zalaf, Enjolrad J. de C. Camargo, Hélio M. de Siqueira, Hilário Torloni, José Alfredo A. Gurgel, Mário Bruno e Osmar S. de Figueiredo responsáveis pela disciplina Estudo de Problemas Brasileiros e Carlos Luis

Mossa, Idílio A. de O. Abbade, João Batista A. G. Tojal, Maria Lúcia G. Pinto e Otávio N. de Camargo encarregados da disciplina de Educação Física¹⁵.

A Faculdade de Educação atendeu, em 1972, 573 alunos e, no primeiro semestre de 1973, 1046 alunos nas disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia Educacional - Aprendizagem, Didática, Psicologia Educacional - Adolescência, Prática de Ensino de Matemática, Prática de Ensino de Física, Prática de Ensino de Química¹⁶.

No ano de 1973, o Professor Marconi Freire Montezuma, responsável pelo Departamento de Educação, expediu um ofício de nº. 147/73 ao reitor Zeferino Vaz solicitando a autorização para a instalação e funcionamento do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, salientando a importância do referido curso para a formação do especialista da Educação.

No início era só um Departamento de Educação. À medida em que se foi estruturando, outros foram sendo criados:

- Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE);
- Departamento de Ciências Sociais Aplicada à Educação (DECISAE);
- Departamento de Psicologia Educacional (DEPE);
- Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE);
- Departamento de Metodologia de Ensino (DEME).

Posterior à criação da Faculdade de Educação, o curso de Pedagogia, em janeiro de 1974, realiza seu primeiro processo seletivo, iniciando suas atividades ainda naquele mesmo ano. O curso era organizado em período integral, com 2.730 horas e em três habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, e, posteriormente, em catálogo de 1977, com a Habilitação de Magistério da Escola Normal. O currículo dividia-se em duas partes: as disciplinas de fundamentos (História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação) e disciplinas específicas a cada habilitação. O licenciado em Pedagogia poderia atuar no magistério de primeiro e segundo graus e ainda desenvolver algumas atividades de pesquisas em educação. O reconhecimento do curso veio com a publicação no Diário Oficial da União, sob o decreto 80.480, de 1977.

O curso começou com uma estrutura curricular diferente: foram oferecidas matérias como inglês e francês para que os alunos tivessem oportunidade de lerem essas línguas. Foi oferecida

¹⁵ Arquivo Setorial- Faculdade de Educação. Corpo docente, FE DIR. cx 01 mç. 05, p.271.

¹⁶ Arquivo Setorial- Faculdade de Educação. FE DIR. cx 01 mç. 05, p.272-3.

também uma disciplina para introduzir o aluno no trabalho científico, para que assim não ficasse preso ao senso comum. Constavam do currículo Pleno da Licenciatura em Pedagogia as disciplinas: Organização do trabalho intelectual – Introdução à Metodologia de Pesquisa, Iniciação à Filosofia da Ciência, Estrutura e Funcionamento da Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, História da Educação I e II, Filosofia da Educação I e II, Psicologia da Educação I, II, III, IV e V, Sociologia da Educação I e II, Educação Comparada, Princípios e Métodos da Orientação Educacional I e II, Orientação Vocacional, Medidas Educacionais I e II, Legislação do Ensino I e II, Princípios e Métodos da Educação Escolar I e II, Administração da escola de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I, II e III. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II, Inspeção da Escola de 1º grau, Problemas Brasileiros de Educação I e II, Métodos e Técnicas, Estatística Aplicada à Educação, Didática I e II, Técnicas e Recursos Audiovisuais, Metodologia e Prática de Ensino na Escola de 1º grau I e II, Estágio, Metodologia e prática de Ensino na Escola de 2º grau I, II e III. A Faculdade oferecia disciplinas que compunham o currículo do curso de Pedagogia e dos cursos de licenciatura.

Já com o reconhecimento e o funcionamento do curso, em 1978, o reitor Plínio Alves de Moraes envia ofício à Faculdade pedindo parecer sobre a abertura de curso noturno, visando à expansão de vagas. Estudantes, a comunidade do município de Campinas e um grupo dentro da Faculdade de Educação posicionam-se favorável à abertura do curso noturno, demonstrando preocupação com a qualidade dos serviços oferecidos. Porém foi preciso muito tempo para que este curso passasse a funcionar. Somente em 1991, isso aconteceu.

Sob a iniciativa de um grupo de professores da Faculdade, que enviou ao INEP, em 1978, um projeto de pesquisa sobre os conteúdos e currículos para o curso de Pedagogia, a Faculdade de Educação da Unicamp antecipa-se nacionalmente, na tarefa de repensar o curso, num processo interno, envolvendo professores e alunos. Foi aventada uma proposta ampla, que envolvesse a política educacional, e não apenas mudanças nas disciplinas. Houve dois momentos:

- um grande levantamento sobre os cursos de Pedagogia no Brasil;
- o I Seminário Nacional de Educação de onde se originou a revista Cedes.

Os debates em âmbito nacional referiam-se especificamente à função da educação, à função do pedagogo, à identidade do curso de pedagogia e do profissional e à relação entre teoria e prática.

Já em 1979 ocorre a primeira reformulação do curso de Pedagogia da Unicamp. Discutia-se então, dentro da instituição, a necessidade de unir teoria e prática, ampliar o campo profissional para que se atingisse a indústria, a necessidade da atuação da universidade para a sociedade, os estágios como algo mais que uma simples exigência, e um tratamento interdisciplinar. Nesse mesmo ano a Faculdade de Educação realiza o I Seminário de Educação Brasileira na FE/Unicamp para discussão do currículo e estrutura do curso da instituição, além de criar mecanismos de resistência contra os Pareceres do Conselho Federal de Educação e contra a ameaça de extinção do curso. O seminário representava para os professores uma resposta de oposição à ditadura militar.

No relatório das reuniões realizadas pelo corpo docente (dias 14, 15, e 19/09/1978), foram levantadas algumas questões relativas à melhoria do ensino no curso de Pedagogia quanto a:

- Currículo: entre as principais observações estavam a análise do conteúdo das disciplinas para evitar repetição, o estudo dos pré-requisitos das disciplinas, a reformulação do currículo de forma que não existisse a distância entre aspectos teóricos e aspectos da realidade existente; o estabelecimento de maior unidade no curso de Pedagogia e esclarecimento aos alunos que quisessem cursar Pedagogia sobre as reais possibilidades dos Pedagogos.
- Objetivos: entre eles, estava a proposta de definir o curso de Pedagogia: objetivos, necessidades dos alunos, melhores condições para os pedagogos;
- Avaliação: colocava-se em proposta uma avaliação global, mantendo-se a relação entre os departamentos e a garantia de avaliação dos alunos a cada disciplina;
- Crédito: abertura a matérias eletivas de outros institutos que não estavam no catálogo;
- Monitoria: para que os alunos comesçassem a se envolver no processo de ensino;
- Recursos materiais;
- Estágios: apontavam a necessidade de convênios com diferentes escolas; que os departamentos assumissem os estágios e não apenas o professor responsável pela habilitação;

A Comissão de Pedagogia encaminhou aos Departamentos, seus respectivos docentes e alunos da FE/Unicamp uma proposta de trabalho para redefinição do curso de Pedagogia e elaboração de uma proposta para o novo curso. Nesse documento constavam algumas considerações

iniciais sobre o curso, uma proposta de trabalho e um cronograma para organização do novo currículo.

Professores e alunos acreditavam que a proposta resultante do debate poderia vir a constituir-se em modelo para as reformulações do Governo Federal. As discussões abordavam a concepção de pedagogo, a relação teoria - prática e a divisão habilitações: quem as políticas de formação propunham formar? Como se propunham a formar? Para que se propunham? Eram questionamentos presentes na proposta de trabalho da Comissão de Pedagogia aos departamentos e alunado.

A Comissão propunha a redefinição do curso de Pedagogia da FE/ Unicamp e, em consequência, elaboração de uma proposta de currículo para o novo curso. Para isso, buscavam-se trabalhar departamentos integrados à participação discente. O processo de desenvolvimento do trabalho constava com diferentes fases que podem ser assim resumidas:

1ª fase: contato com os interessados no curso de pedagogia para apresentação da proposta de trabalho sugerida pela comissão;

2ª fase: elaboração da nova proposição de Currículo dos Departamentos tendo em vista a definição da política de formação do pedagogo e a definição da política de cada departamento em relação às disciplinas e habilitações de suas responsabilidades que vinham fazer parte da proposta;

3ª fase: redação de um documento a ser apresentado e discutido com o material produzido na fase 2ª, compatibilizando, integrando e reproduzindo as propostas;

4ª fase: participação de todos para a realização de um seminário interno para exame e discussão do material resultante da fase anterior;

5ª fase: elaboração final de uma proposta de currículo para o Curso de pedagogia, pela Comissão e por um representante de cada departamento;

6ª fase: apreciação da proposta para aprovação em primeira instância.

7ª fase: realização de Assembléia geral para a provação do currículo à apreciação da Câmara Curricular (COMISSÃO DE PEDAGOGIA - proposta de trabalho para redefinição do curso de Pedagogia e elaboração de uma proposta para o novo curso, FE/ Unicamp, 1979, p.2).

Para redefinição do curso de Pedagogia e elaboração de uma proposta de currículo para o novo curso, foram realizadas algumas assembléias pelo corpo discente (dias 27, 28, 29 e 30/03/1979). No documento com o Resultado das Assembléias, são sugeridos alguns tópicos para discussão, que ilustram os problemas que o curso passava naquele momento. A primeira discussão referia-se-à realidade do Pedagogo:

- mercado saturado, com poucas possibilidades de abertura;
- mercado de trabalho sendo ocupado por outros profissionais não habilitados ou por habilitações de fim de semana;

- parecer 252/69 limitando, para o pedagogo recém formado, sem experiência docente, o ingresso a cargos e funções;
- a categoria profissional dos pedagogos é desunida pela própria legislação vigente e por condições impostas pelo sistema; (ASSEMBLÉIAS DISCENTES, março de 1979, p. 1).

Algumas reflexões sobre a realidade do Curso de Pedagogia da FE/ Unicamp foram levantadas nas discussões:

- falta de definição de objetivos em relação ao curso de Pedagogia da FE/Unicamp;
- falta de redefinir e questionar o seu papel junto ao sistema educacional;
- falta de questionamento ao parecer 252/69, que estipula a experiência em magistério como pré-requisito para escolha de habilitações;
- falta de contribuição de melhores condições aos alunos que terminam o curso de graduação, presos à habilitação e sem condições de ingressar na carreira universitária;
- a falta de vinculação da FE ao restante da universidade (IDEM, p.2).

Nesse sentido são propostos:

- pleitear melhores condições para o educador;
- estudar possibilidades de novas habilitações, a partir de uma pesquisa de mercado;
- colégio experimental em convênio com a Unicamp, a fim de sanar o problema da ausência de local para o aluno exercer a atividade docente;
- conquistar melhores condições físicas e materiais para seus alunos;
- alterar o parecer 259/62, se continuar não atendendo às necessidades dos pedagogos (IDEM, p.2).

No que refere às propostas dos departamentos, não há muita diferenciação em relação à estrutura do curso. “As propostas enfatizavam a formação de um profissional com sólida fundamentação teórica, capaz de estabelecer relações entre os fenômenos educacionais e a sociedade” (FREITAS, 1993, p.85). Dentre os documentos pesquisados, localizamos apenas do Departamento de Filosofia, História e Educação (DFHE), Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DASE) e do Departamento de Metodologia de Ensino (DEME).

O Departamento de Filosofia, História e Educação propunha à Faculdade de Educação formar o “homem livre, questionador, de espírito crítico e responsável, assim como o profissional, científica e tecnicamente capaz e eficiente” (Proposta para o Curso de Pedagogia - DFHE- FE - Unicamp, p.2,1979). Os objetivos do curso seriam:

- 1- desenvolver a criatividade, a racionalidade e o espírito crítico, mais do que a erudição;
- 2-planejar as atividades pedagógicas de modo a possibilitar ao jovem reconstruir suas experiências em contato com os problemas reais do existir humano, no seu grupo social, na sua época;

- 3- habilitar o professor para atuar nos três níveis de ensino;
- 4- habilitar o administrador escolar nos três níveis de ensino;
- 5- habilitar o orientador pedagógico e/ ou Educacional;
- 6- habilitar o Pesquisador em Educação;
- 7- habilitar o assistente sócio-educacional;
- 8- habilitar educadores para os deficientes da comunicação, mentais e físicos (IDEM, p.2).

Pelo que observamos na proposta do DFHE, os objetivos do curso davam continuidade à proposta de habilitações. O curso nessa proposta estaria estruturado em três fases:

- 1- ciclo básico - com a função de introdução do aluno na Universidade e formação inicial do educador;
- 2- concentração em ciências da educação - em continuação ao ciclo anterior, visa à fundamentação teórica da formação do educador;
- 3- habilitação profissional – continuidade à formação anterior operacionalizando a formação teórica através da aquisição e treinamento em técnicas de intervenção em educação (IDEM, p. 3).

Propunha-se que as atividades curriculares fossem planejadas, a partir das condições concretas oferecidas pelo estágio.

O Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DASE) propunha a formação do pedagogo em três níveis integrados:

- 1- capacitação humana: desenvolvimento de senso crítico, flexibilidade, relações interpessoais;
- 2- capacitação conceitual: elaboração de conceitos pelos alunos, através da análise das teorias;
- 3- capacitação para atuação na rede escolar: capacitação técnica em todas as habilitações.

O Departamento comprometeu-se a pesquisar a situação dos pedagogos quanto às habilitações, sentindo a necessidade de reestudar as habilitações oferecidas, para propor mudanças. Observava-se a necessidade de reformulação das habilitações e reciclagem dos professores da Faculdade de Educação.

O Departamento de Metodologia de Ensino (DEME) propunha a criação de “temas integradores”, que orientariam as disciplinas teóricas e práticas dos alunos e professores, garantindo a formação do aluno na compreensão dos problemas de todos os níveis da educação (ensino superior, ensino de 1º e 2º grau, a infantil e a função dos especialistas), articulando as dimensões teóricas do conteúdo estudado com a prática. Os estágios acompanhariam todos os semestres do curso.

O Departamento propôs uma “reestruturação nova e dinâmica”, que permitisse em cada momento de realização do curso, a “aproximação com a realidade no contexto de transformação da sociedade brasileira”. Simplificando, constam da proposta do Departamento as seguintes formulações:

1. Dinâmica básica: o funcionamento do curso em três dimensões: reflexão teórica-pesquisa-estágio.

A integração dessas dimensões, conseguida através de temas integradores, que se desenvolvam a cada semestre letivo.

A reflexão teórica se dá em nível das diferentes disciplinas; a pesquisa, em nível metodológico, o estágio, em nível de contato com a realidade concreta.

1.1. Temas integradores- são temas que orientam a teoria e a prática e que se definem como sendo os principais níveis do sistema educacional brasileiro, ou qualquer outro emergencial, considerado relevante quando do planejamento e desenvolvimento do curso a cada semestre.

Cada um dos temas escolhidos deveriam ser estudados nas suas diferentes dimensões, dimensões essas que em seu conjunto, abrem perspectivas para um aprofundamento da problemática que encerra o tema em questão (...).

1.2. Dimensão prática- A estrutura curricular proposta prevê atividades práticas que sirvam como parâmetros para a reflexão teórica de cada um dos temas integradores, ou seja, os diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, com o propósito de:

- identificar problemas;
- levantar dados para reflexão;
- levantar hipóteses de trabalho;
- propor planos integrados de ação, e etc.

Os estágios deveriam estar presentes em todos os semestres dos cursos. Nos seis primeiros semestres, convergem para os diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, prevendo-se que, durante os dois últimos semestres, o aluno desenvolva estágio nas áreas de habilitação por ele escolhidas.

(...)

1.3. Enfoque metodológico (pesquisa).

Tendo em vista os objetivos gerais já mencionados: formar um educador consciente, fundamentado, crítico e atuante (...) entende-se que só serão garantidos com articulação entre as dimensões teórica e os problemas estudados na prática.

Neste sentido, o curso deve encarar uma proposta metodológica comum, ou seja, uma metodologia que contraponha os aspectos reais percebidos nas diferentes dimensões de estudo visto pelos diferentes enfoques. Tem por base os pressupostos:

- 1- sempre que possível desenvolver o estudo do tema integrador, a partir de um problema retirado da realidade.
- 2- Submete esses problemas a uma análise reflexiva, (...), compondo, sucessivamente, por meio de aproximações com a realidade e reflexões teóricas, um quadro crítico com propostas de soluções;
- 3- No fim dos estágios, os alunos apresentam as propostas e planos de soluções para os problemas analisados (DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - FE - Unicamp, Proposta de Reestruturação do Curso de Pedagogia - 1979).

Essa proposta não foi efetivada devido à estreiteza do prazo para as discussões já que significava grande modificação na estrutura do curso. Para Freitas (1993)

Estes argumentos não revelam uma outra realidade, a proposta representava, na verdade, uma ruptura com determinado modelo de currículo e com determinada forma de conceber a produção do conhecimento, a relação teoria – prática e a formação do educador, tendo como eixo a prática pedagógica - não necessariamente escolar - nos diversos “lugares” em que se realiza a educação, a partir da qual as diferentes áreas de conhecimento se articulariam. Este enfoque certamente deslocaria o centro do currículo das disciplinas teóricas - História, Filosofia, Sociologia e Psicologia-, e, portanto algumas habilitações, para outras disciplinas vinculadas à prática pedagógica da Habilitação do Magistério, isto em uma estrutura universitária marcada pelo extremo corporativismo de seus departamentos, onde a luta política começava a dar seus primeiros passos (p.87).

Nessa situação permaneceram, segundo documento da Comissão para primeira plenária, todas as disciplinas do atual currículo na proposta. Na reorganização, o documento apresentou remoção de algumas disciplinas obrigatórias do núcleo comum para o núcleo de eletivas¹⁷, aumentando o número de disciplinas/crédito do bloco eletivo, dando aos alunos a liberdade de escolha.

Para Freitas, o currículo mantinha a estrutura propedêutica, não oferecendo condições para que os alunos pudessem articular teoria e prática, a não ser no final do estágio com a habilitação escolhida. “A manutenção da estrutura propedêutica do currículo - primeiro a teoria e depois a prática, ao final do curso-, revela também a ausência da relação de unidade entre teoria e prática, manifestando a visão associativa da relação teoria e prática” (IDEM, págs. 90). A autora afirma que a modificação de 1979 apresentou até a reforma de 1992, algumas contradições no currículo:

1. A estrutura do currículo, apesar de todas as afirmações em contrário, mantinha sua forma propedêutica: primeiros as disciplinas teóricas e, no final, as disciplinas práticas, não alterando, portanto, a cisão entre teoria e prática.
2. A habilitação magistério continuava a ser optativa para o aluno.
3. A introdução das Metodologias Específicas como eletivas da Habilitação, ainda que possamos considerá-la como uma medida extremamente tímida, representou um avanço em relação ao currículo vigente e um ponto positivo em direção à valorização do trabalho docente e à especificidade do trabalho pedagógico na escola de 1º e 2º graus.
4. Mantinha-se ainda o privilégio da formação do especialista sobre a formação do professor, reforçando as habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar, e Orientação Educacional. Esse fato se evidencia também na carga horária dos Estágios Supervisionados dessas habilitações se as compararmos com a carga horária dos estágios de Magistério: 300 horas de estágio para cada uma das habilitações em contraposição a apenas 150 horas destinadas à Prática de Ensino e estágios Supervisionados para o magistério.
5. O crescimento das disciplinas da área de psicologia educacional, aumentando o elenco de eletivas, aliado à não obrigatoriedade da habilitação magistério acarretou uma distorção na formação dos alunos que saíam com duas habilitações de “especialistas” e sem qualquer experiência de magistério, a não ser aquela obtida por força de sua formação no 2

¹⁷ Núcleo comum: refere-se às disciplinas comuns a todas as habilitações. Disciplinas eletivas: refere-se às disciplinas de livre escolha dos alunos.

o grau. Aqueles alunos que não haviam cursado o 2º grau magistério procuravam a habilitação para “regularizar” sua situação, dada à exigência legal de 2 anos de exercício de magistério para exercer as funções de especialistas na escola de 1º e 2º grau (IDEM, págs. 91).

A proposta de reformulação de 1979: “mais do que uma simples reorganização curricular, foi o resultado de um arranjo de forças internas, em que as discussões giravam em torno de trocas entre as disciplinas dos diferentes departamentos responsáveis pelas habilitações que formavam o especialista” (IDEM, p.92). Poucas alterações foram feitas nas disciplinas conforme planejamento de seus professores. As discussões sobre os problemas que afetavam a formação dos alunos permaneciam no interior da instituição.

Para Freitas, a reformulação de 1979,

evidenciou o predomínio da abordagem psicológica no tratamento do fenômeno pedagógico, ao introduzir como pré-requisito para a Didática – uma disciplina introdutória para o aluno no trabalho pedagógico - as disciplinas Psicologia da Educação: Desenvolvimento; Psicologia da Educação: Aprendizagem e Sociologia Geral. Deixa evidente a preocupação de tratar a formação do educador enquanto sujeito político, acompanhando a tendência inovadora naquele momento, de tratar a questão pedagógica também do ponto de vista de seus determinantes sociais, através da introdução da Sociologia Geral no Currículo (p. 93).

As disciplinas de metodologia das áreas de conteúdo de 1ª à 4ª séries faziam parte apenas do elenco de disciplinas eletivas da Habilitação Magistério do 2º grau. Em 1982, modificam-se os requisitos para Didática: elimina-se a disciplina da área de Psicologia – Aprendizagem e introduz-se História da Educação, mantendo-se Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Sociologia Geral. A prática de Ensino e Estágio são ampliadas de quatro horas para seis horas.

Em setembro de 1982, com o objetivo de dar continuidade à discussão, a comissão organizou a I Semana de Estudos de Pedagogia (20 a 24 de setembro de 1982), na qual se propunham a discutir e pensar um curso de pedagogia voltado para a realidade brasileira. Voltava-se à preocupação anterior, principalmente com relação à Habilitação em Magistério. Para Freitas (1993), algumas discussões foram levantadas em relação ao trabalho docente e à articulação teoria e prática, mas não chegaram a ser implementadas. Na visão da autora:

Há uma certa paralisia institucional na Unicamp que se reflete no interior da Faculdade de Educação de uma forma particular (...). Processo conhecido como intervenção de 1981, a Universidade sofria, ainda, as consequências de uma imposição, compactuada

internamente, de seu reitor. Enfrentávamos uma contradição: os debates intensos sobre a formação do educador, contando com ampla participação dos docentes e estudantes, não concretizavam, porém, quando se trata de medidas que se visem reestruturar o curso de pedagogia (IDEM, p.97).

Nos períodos de 1983 a 1984, ocorreu na Faculdade de Educação da Unicamp o I Encontro Nacional da CONARCFE com o objetivo de provocar algumas mudanças no currículo do curso da instituição. No final do processo, algumas alterações se deram no Curso quanto à:

- ampliação no número de horas do estágio de 6 horas para 12 horas semanais;
- introdução de metodologia, ciência e sociedade e didática integrada;
- introdução das cinco didáticas: alfabetização, matemática, história, geografia e ciências, obrigatórias aos alunos do magistério;
- ampliação da carga horária de metodologia de ensino.

Como observamos na década de 1970, o Conselho Federal de Educação (CFE) elaborou uma série de indicações que tratavam da formação de professores de todas as áreas. Essas indicações levaram os educadores a se mobilizarem na Reformulação do curso de Pedagogia. Esse movimento tomou impulso no fim da década de 1970. O ponto de partida foi o I Seminário de Educação Brasileira, na Universidade Estadual de Campinas, em 1978, que representava para os professores uma resposta de oposição à ditadura militar. Pelo que observamos nos documentos, havia grande interesse pelos professores e alunos, de tornar o curso de Pedagogia da Unicamp, referência nacional. De fato, para muitos educadores, esse encontro transformou-se em marco histórico no Movimento dos Educadores, gênese das entidades representativas do movimento dos educadores. As discussões levantadas nesse seminário, tratavam dos problemas que vinham ocorrendo não só com o curso de Pedagogia da Unicamp, mas com o curso a nível nacional. A Faculdade de Educação da Unicamp empenhou-se nas discussões sobre o curso de Pedagogia, contribuindo para crítica e a denúncia da política educacional oficial. Os debates e discussões sobre o curso de Pedagogia foram intensos na instituição, dentro desse período. Houve também a iniciativa de organizar um encontro nacional, com a intenção de contribuir, mais uma vez para reformulação do curso. Todo esse movimento destaca a Universidade, como espaço de questionamentos e discussões, sendo inquestionável a importância desses eventos. Entretanto, como observamos com o resultado das reformulações, o currículo sofreu apenas alguns arranjos, não se modificando a estrutura do curso. Isso, graças a uma legislação que regulamentava o curso, e que impedia grandes modificações (como o parecer nº. 252/69 sob determinação da Lei

nº. 5.540/68) e também devido aos conflitos internos na instituição. Observamos, nessas primeiras reformulações, o início de um conflito entre os departamentos que tratavam das disciplinas consideradas de fundamentos da educação e dos departamentos que tratavam das disciplinas de prática da educação.

Já o pedido de abertura do curso noturno em 1986 proporciona à Pedagogia mudanças na organização curricular, já que, para sua adaptação em curso noturno, ele passa de curso integral a curso parcial, respeitando as exigências já garantidas pelo seu próprio Projeto Pedagógico. Embora havendo a necessidade dessa reorganização, esse não foi um processo iniciado e terminado naquele ano. Foi interrompido, precisando de mais cinco anos para que as principais modificações fossem feitas no âmbito da estrutura curricular do curso.

Em maio de 1988, foi instalada uma Comissão de estudos para reformulação do Curso de Pedagogia pelos alunos do Centro Acadêmico de Pedagogia que iniciaram um estudo para identificar os principais problemas que enfrentavam e apontarem soluções. Em 03 de janeiro de 1989, sob a coordenação do professor Luiz Carlos de Freitas, os membros da Comissão de Ensino receberam uma carta, que dizia:

O curso de Pedagogia da FE, além de sua estrutura ultrapassada é irreal, não dispõe de um mecanismo de retorno que nos dê uma indicação na qualidade de ensino que está sendo desenvolvida dentro dele.

A Coordenação de Pedagogia encaminha a Vossa Senhoria uma proposta anexa com as seguintes condições:

1. Nossa intenção é avaliar o CURSO e não professores em particular;
- (...) 5. o instrumento será aplicado a partir do 1º semestre de 1989, até o final;
6. A coordenação não tem nenhum inconveniente em usar outro procedimento de avaliação do curso, desde que este seja encaminhado e aceito pela Comissão de Ensino em tempo hábil para sua aplicação (Carta aos Membros da comissão de Ensino: Campinas 03 de janeiro de 1989).

O primeiro passo dado foi a avaliação das disciplinas e das aulas do Curso de Pedagogia. O curso nesse período, atendia a 370 alunos (incluindo 89), sendo que 80% destes alunos moravam em Campinas; 21% fazia outra Habilitação; 43% concluíam uma Habilitação e faziam outra; 10% concluíam duas habilitações e faziam outra e 29 % estavam puxando outras Habilitações¹⁸.

O processo de avaliação envolvendo as disciplinas foi encaminhado segundo a coordenação “devido à necessidade de se alimentar o processo de Reformulação do curso com

¹⁸ Fonte: Síntese elaborada pelo núcleo de reformulação da Faculdade de Educação da Unicamp, 1989.

dados na realidade e motivada, também, pela gravidade de algumas situações ocorridas em sala de aula e constatadas pela coordenação em contato com os alunos” (COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA of.nº. 047/89, de 2 de março de 1989, p. 1). O dia 2 de março foi fixado pela Comissão para tomada de decisão a respeito da avaliação, também para os departamentos se posicionarem, caso contrário, a coordenação estaria liberada para tomada de testes que achasse conveniente. O que ficou constatado, segundo a coordenação, é que os departamentos, com exceção de um, apresentaram propostas interessantes, que a coordenação acatou. “Ao contrário, portanto, do que algumas pessoas procuraram difundir, a coordenação de Pedagogia agiu com absoluta lisura e de forma democrática sendo sensível às propostas apresentadas pela comissão de ensino” (IDEM, p. 2). A coordenação encaminharia à Congregação todo assunto de avaliação.

No dia 6 de março de 1989, O coordenador do curso, Professor Luís Carlos de Freitas¹⁹, comunica-se mais uma vez com alunos e professores da Faculdade para alguns esclarecimentos sobre o processo de avaliação do curso:

Passados sete meses, ainda continuamos sem um mecanismo de avaliação que permitisse à Coordenação uma percepção de conjunto a respeito da condução didática que o curso estava tendo. Por outro lado, a Coordenação recebia, com frequência, reclamações de professores e alunos que davam conta de vários problemas relativos à condução didática do Curso: professores que não davam aulas; professores que iniciavam o curso mais tarde; faziam grandes intervalos e saíam mais cedo; exigências de cargas insuportáveis de xérox, em termos econômicos; professores que deixam os alunos lendo textos em grupo abandonavam a sala pretendendo voltar na semana seguinte para ver o resultado da leitura; professores que diziam aos seus alunos que estavam dando aula na graduação obrigados, pois gostariam de estar na pós-graduação, já que os alunos da graduação “não tinham nível para acompanhá-los”; repressão dos alunos quando estes ousavam questionar a metodologia; professores que, por se julgarem extremamente competentes, achavam que poderiam dar aulas sem maiores preocupações metodológicas, competindo ao aluno encontrar uma forma de aprender; professores que não respeitava a ementa da disciplina e a convertiam em uma discussão sobre o problema de seu interesse ou de seu campo de pesquisa; professores dos últimos semestres reclamando das dificuldades que os alunos tinham para acompanhar suas disciplinas por não dominarem conceitos básicos; alunos que, no final do semestre, vinham saber sua nota na Coordenação e não se lembravam nem do nome do professor e nem do nome da disciplina que haviam acabado de cursar; alunos que desdenhavam da prática de avaliação vigente; alunos que caminhavam pelos corredores demonstrando a incoerência da avaliação, pois haviam copiado o trabalho de cursos anteriormente dados pelo mesmo professor- entre outras. Como saber a magnitude de tudo isso? O que estaria realmente ocorrendo? Que ação poderia tomar a Coordenação para inteirar-se desta situação? (Eslarecimentos prestados aos alunos e docente da Faculdade de Educação, 06/03/1989, p. 1-2).

¹⁹ Professor da Universidade Estadual de Campinas: DEME. Foi diretor e coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Presidente da ANFOPE de 1989 a 1992.

Diante disso, a coordenação encaminhou um questionário de avaliação: “era tão somente um questionário para início de conversa”. Se o “Coordenador fosse um “político” de carreira, possivelmente teria achado melhor fechado os olhos” (IDEM, p. 2). Mais adiante conclui:

No entanto, nesse ínterim o que ocorreu? Algumas pessoas procuraram desencadear um processo de contestação como se a Coordenação estivesse agindo autoritariamente, tentando impor uma determinada forma de avaliação. O Coordenador foi atacado profissionalmente, pessoalmente e até mesmo em sua vida familiar privada. Pensou-se até em fazer um abaixo assinado protestando. (...) Falou-se também de um “banco de dados” que a coordenação montaria a partir dos questionários para então, “ter os professores em suas mãos” (...) Por outro lado, recebemos o apoio e estímulo de outros colegas (IDEM, p. 2).

O coordenador ainda, justificou que não tinha obrigação de acertar em tudo, mas sim de permitir o envolvimento dos departamentos e de todos para melhorar a qualidade do curso. No primeiro semestre de 1989, o coordenador da Pedagogia, Professor Luiz Carlos de Freitas, apresentou à comunidade alguns projetos para a Reformulação do Curso de Pedagogia, com a finalidade de articular uma primeira proposta de reformulação, a qual seria encaminhada à Comissão de Ensino da Pedagogia para exame. Essa Comissão não atingiu seu objetivo, uma vez que as reuniões foram dificultadas pelos horários de reunião e, por consequência, ausência de seus membros para realização dos trabalhos. Outro fator que contribuiu para isso foi uma greve que ocorreu.

Neste contexto a coordenação do curso tomou como sua a tarefa apresentar um documento com uma proposta preliminar para o curso. Esse documento foi encaminhado aos departamentos para exame, com o propósito de ser levada posteriormente à Comissão de Ensino e à Congregação. Sugeriu soluções para alguns problemas de estrutura do curso, baseado nas avaliações de professores e nos questionários respondidos pelos alunos. A coordenação chamava a atenção para o fato de que toda reformulação de um curso não era uma questão meramente técnica, mas política por envolver “uma análise da sociedade existente e a que queremos ter” e também porque “o currículo de um curso demonstra a luta entre as forças políticas de determinada instituição” (ELEMENTOS PARA REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 1989, p.6).

O documento apontava que a tentativa de reformulação do curso pela coordenação já existia há meses e pela Faculdade de Educação, por determinação da Congregação, já existia há anos. Procurando aproximação com questões didáticas e de conteúdo do curso, levantavam-se

duas questões polêmicas: a primeira, o processo de avaliação de disciplinas no curso, fonte importante para reformulação; e a segunda, as propostas para debate sobre questões de reformulação do curso (IDEM, p.7).

A coordenação apontava algumas das dificuldades que encontrara para montar uma Comissão de Reformulação composta por professores e alunos para elaborar um documento preliminar para discussão.

Ao redigir este documento preliminar a Coordenação tem consciência de que vai expor-se, na medida em que não pode sozinha, propor um complexo de mudanças que obtenha consenso imediato. Mas, é inevitável que se proceda dessa forma para não se cair no imobilismo. Mais ainda, mesmo que pudesse gerar um documento acabado, este não teria maior significado, na medida em que não teria surgido do envolvimento da coletividade (IDEM, p. 7, 1989).

A proposta preliminar foi encaminhada aos departamentos para análise. Durante esse processo, a coordenação promoveria debates, reuniões de avaliação e conferências para garantir a participação de todos.

O curso de Pedagogia estava dividido em seis habilitações, não estando ainda reconhecidas pelo MEC as Habilitações de Educação Especial (Deficientes Mentais - DM) e Pré-Escola. Os profissionais eram formados pelas seguintes habilitações:

- Magistério das disciplinas pedagógicas de 2º grau (incluindo professores de 1ª à 4ª série do 1º grau, com 155 créditos equivalentes a 2520 horas;
- Administração Escolar, com 161 créditos equivalentes a 2580 horas;
- Supervisão Escolar, com 161 créditos equivalentes a 2580 horas;
- Orientação Educacional, com 161 créditos equivalentes a 2580 horas;
- Professores de Pré-Escola, com 161 créditos equivalentes a 2580 horas;
- Professores para Educação Especial: Deficientes Mentais, com 174 créditos equivalentes a 2730 horas (IDEM, p. 9).

O curso atendia naquele momento 370 alunos. A faculdade contava com 118 professores, tendo em média 40 oferecendo disciplinas. O currículo estava assim organizado:

- No núcleo Comum: disciplinas obrigatórias com 68 créditos; e as disciplinas eletivas (de livre escolha do aluno) com 40 créditos;
- Habilitações: disciplinas obrigatórias com 40 créditos; e as disciplinas eletivas em torno de 20 créditos.

Dos princípios norteadores para o curso (Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia/FE, 1989), assumem-se abertamente as proposições assumidas pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (1988) e apontam-se como sugestões:

- 1- A reformulação da Pedagogia supõe alterações na Universidade passando por questões relativas à crise educacional brasileira e à autonomia da Universidade (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, 1988, p.3. Apud in Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia/FE, p. 21, 1989);
- 2- As universidades devem ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas sem amarras formais dos Conselhos de Educação, seja a nível estadual ou federal;
- 3- “A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro” “É preciso ressaltar, no entanto, que não se assume, aqui, a diluição do Estágio supervisionado ao longo do curso como forma de garantir esta unidade. A questão da prática perpassa todo o curso e não pode ser colocada sob responsabilidade única do Estágio Supervisionado. A sua diluição, ao longo do curso, descaracteriza esta disciplina;
- 4- “O educador, como profissional, é aquele que: a) domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira; e b) é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo assim, seu compromisso histórico”;
- 5- A organização escolar deve favorecer a interdisciplinaridade;
- 6- “A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. No entanto, é necessário acrescentar, nesse ponto, que a formação do professor se dá a partir de sua formação como educador;
- 7- O estágio Supervisionado é o momento de grande importância na superação da dicotomia teoria - prática. “Considera-se estágio curricular o envolvimento do licenciado em atividades próprias ao desempenho de uma determinada profissão” (idem, p.21). Essa definição é importante para evitar que se descaracterize esta disciplina;
- 8- Deve-se procurar aumentar o grau de interação entre o curso de Pedagogia e as escolas públicas;
- 9- A educação é uma área interdisciplinar e a pedagogia, no seio dela também o é. Dessa forma, é imprescindível que os profissionais das áreas afins à educação venham para o interior desta. A contribuição dada por tais profissionais ao desenvolvimento da área é inestimável (IDEM, p. 21-3, 1989);

Para a coordenação, o debate sobre a questão da organização curricular da Pedagogia estava em aberto. A partir da idéia de que a “Educação e a Pedagogia não poderiam converter-se em uma simples soma das disciplinas que lhe dão base” (p.24), discutiu-se, no documento, a questão da organização curricular. Para a coordenação o curso deveria se organizar para

formação integrada da ação do educador: gestão escolar, formação de professores e formação de profissionais de apoio.

A função destas áreas é permitir uma função de conjunto do curso e reduzir o grau de fragmentação a que foi submetido o curso de Pedagogia. Tal redução pode ser obtida através de uma recuperação da função de seu núcleo comum básico na formação do educador, seja através da atenuação das divisões seja entre as habilitações (IDEM, p. 24).

Sugeriu-se a revisão quanto às habilitações, aumentando entre elas a integração. Eram propostas três áreas de atuação: a formação de professores (nível Pré-Escolar, de 1ª à 4ª série do 1º grau, Educação Especial ou Magistério de 2º grau – Escola Normal); a função de diretor como incentivador e facilitador das mudanças e a função dos profissionais do apoio (supervisores e orientadores escolares).

O documento discutia a questão do mercado de trabalho para supervisores e orientadores escolares, já que as argumentações que se tinham naquele momento para abertura de concursos para essa área admitiam pedagogos ou não. Com o ponto de vista de que a manutenção das habilitações não podia levar em conta somente a existência de mercado do trabalho, tendo a universidade, não só o papel de manter o mercado de trabalho, como também reorientá-lo, a coordenação se opunha à abertura de concurso de supervisores e coordenadores a todos os professores. A Pedagogia era a licenciatura que melhor ocupava esse cargo, já que os licenciados de outras áreas não tinham formação pedagógica melhor que o pedagogo; a experiência profissional não podia ser exigida como único critério, já que “ter a prática não significa automaticamente ter conhecimento” (IDEM, p. 28). A questão de experiência profissional regula-se na carreira e não na universidade, essa substituição poderia gerar problemas.

Na proposta da coordenação discutia-se a necessidade de criação do curso noturno, já que a maioria dos professores da rede não podia continuar seu estudo no curso diurno.

Outra questão interessante discutida era a necessidade de se levarem em conta alterações quanto à Estrutura da Faculdade de Educação e da Unicamp. “Antes era preciso **fazer da estrutura e da ação do Curso de Pedagogia uma forma de contribuir para tais mudanças**” (IDEM, p. 32).

Apontava-se para a necessidade de distinção do Curso de Pedagogia da FE quanto à estrutura, qualidade de ensino e compromissos. Sem esse diferencial não havia razão para existência do curso, já que essa região apresentava grande concentração de cursos de Pedagogia.

Como último princípio norteador, discute-se a necessidade do curso de Pedagogia não “adotar uma linha” conservadora, mas conviver com as divergências, promovendo a compreensão e divulgação delas, para que cada aluno ou professor adotem a posição desejada.

Indicava alguns pontos positivos e negativos que poderiam auxiliar no processo de reformulação:

- Positivos:

- o aluno recebia uma dose teórica que lhe permitia examinar criticamente a realidade educacional brasileira;
- o curso era rico pela coexistência de diferentes posicionamentos, tendo grande heterogeneidade de profissionais para o tratamento interdisciplinar dos problemas educacionais;
- a estrutura curricular era flexível, o aluno escolhia as disciplinas em um elenco significativo de optativas – **“pelo menos na teoria” (IDEM, p.35);**
- a consciência de que o trabalho docente era o ponto de apoio da identidade do educador;

- Negativos:

- essa heterogeneidade, por outro lado, ajudava a dissolver a identidade do curso;
- se, na teoria, a estrutura curricular era interessante, na prática, essa liberdade conduzia o aluno a ficar perdido no curso e tomar decisões de formação acadêmica casuísticas: em função da conveniência de horários, número de créditos das disciplinas, entre outras;
- ao colocar o trabalho docente como uma habilitação à parte, diluiu-se o ponto de apoio da formação do educador - a docência;
- a criação das habilitações levou a um processo de “posse” das mesmas pelos departamentos, deixando o currículo de ser entendido como domínio de todos, com exceção da habilitação Deficiente Mental (DM);
- apesar da determinada “posse” das habilitações pelos departamentos, não havia um núcleo determinado em assumi-las;
- a estrutura curricular era tradicional, desenvolvida no estilo propedêutico, ou seja, “primeiro as disciplinas de fundamento, depois a prática pedagógica”;

Esta, para ocorrer, depende da boa vontade de professores cuja concepção de ensino privilegie este aspecto. O curso não produz uma interação suficiente entre teoria e prática. A prática está concentrada ao final do curso, supostamente privilegiada no Estágio Supervisionado (IDEM, p.37).

- o estágio supervisionado era apontado como problemático quanto à infra-estrutura, seja pela falta de interação com a rede escolar, desligamento da realidade, seja pela falta de domínio básico de conteúdos para desenvolver os estágios;
- a dificuldade de ingresso no trabalho fazia com que os alunos colecionassem habilitações com disciplinas que não eram escolhidas por serem melhores ao currículo, mas sim porque convinha ao aluno;
- grande número de alunos trabalhava, e nem sempre as disciplinas eram oferecidas em um só período, parecendo até ser o curso integral (talvez o oferecimento das disciplinas em diferentes períodos conviesse também aos professores). O resultado é que alunos passavam o semestre sem cursar disciplinas porque coincidiam com seu horário de trabalho;
- os professores não trocavam informações, portanto as disciplinas do curso tinham pouca articulação, não dando continuidade às disciplinas afins, deparando-se o aluno com o mesmo texto em algumas disciplinas;
- a condução da didática em sala de aula apresentava problemas que representavam boa parte das soluções para o curso como: excesso de faltas dos professores, aulas iniciadas com atraso e terminadas antes, aulas determinadas pelos departamentos e não pelo gosto, falta de levar em conta ementas das disciplinas, repressão dos alunos que questionavam metodologia, etc. Na outra ponta havia problemas com alunos desmotivados, descomprometidos: “O interesse não está em achar o culpado, mas sim tomar consciência da problemática e procurar equacioná-la” (IDEM, p.42);
- a concepção errônea do significado das disciplinas afins levava muitos professores a eliminar as divergências e deixar todos afinados na mesma idéia. O entrosamento não deveria eliminar as contradições, mas explicitá-las;
- se não era possível repensar as habilitações existentes, o melhor seria extingui-las. Exceção para Deficientes Mentais (que estava permanentemente sendo repensada pelo núcleo responsável);
- poderia também em vez de extinguir as habilitações, suspender temporariamente o oferecimento até rearticulá-las;

- os problemas pessoais dos alunos eram colocados em primeiro lugar antes, mesmo da qualidade de sua formação;
- as disciplinas eletivas, que deveriam ser a maior riqueza do curso, tinham se tornado eletivas nos departamentos, para os professores, e não no seu oferecimento para os alunos; haviam eletivas que estavam no catálogo e nunca foram oferecidas;
- a produção de textos específicos para graduação por parte dos professores era pequena, não dando ao aluno um guia de estudo, não que os originais não fossem importantes, mas guias ajudam a tratar o conteúdo de forma planejada;
- a finalidade da avaliação era para que o aluno crescesse durante a disciplina e terminasse com a maior nota possível; Não havia propostas de avaliação do curso como um todo;
- a legislação federal dispunha que, para se formar nas habilitações de administração, supervisão e orientação, se apresentasse certificado da habilitação no magistério, ou de experiência de 1º e 2º grau. Estes certificados, emitidos pelas escolas da região, sem nenhum controle da faculdade;
- era necessário repensar o papel do coordenador do curso, pois esse acaba ficando somente com a parte burocrática.

Num apanhado geral, observamos, no processo de reformulação os seguintes princípios norteando a proposta apresentada:

- 1- Teoria e prática como núcleo integrador da formação profissional do educador;
- 2- A organização curricular deve favorecer a interdisciplinariedade;
- 3- Interação escola pública e o curso de Pedagogia;
- 4- Três (3) áreas de atuação: a) Gestão escolar (administração Escolar); b) formação de professores; c) formação de profissionais de apoio (supervisores e orientadores educacionais);
- 5- O curso de pedagogia da UNICAMP (maior concentração de recursos humanos qualificados na área profissional) deve-se distinguir em relação aos demais senão deixará de ter razão para existir;
- 6- O curso de Pedagogia não pode “adotar uma linha”, mas deve conviver com as divergências);
- 7- Estágio Supervisionado (relação bilateral com a escola pública);
- 8- A questão dos especialistas: mantê-los/redefini-los; integrá-los entre si (sem cair no generalismo); formar o especialista no educador; posição do núcleo comum;
- 9- Curso noturno e formação de especialistas (gestão escolar e profissionais de apoio);
- 10- Educação não-formal (deverá estar contemplada a Educação Popular, Adultos, etc.);
- 11- Estrutura da FE e o papel do curso (Síntese elaborada pelo Núcleo de Reformulação da Pedagogia, UNICAMP, 1989, p. 2).

Para encaminhar as soluções de alguns problemas, com dados baseados na coordenação anterior, junto às pesquisas feitas pelo Centro Acadêmico, sugeriam um curso que tivesse:

- um núcleo comum (três semestres seriados) com matrícula em blocos de disciplinas até o limite de 20 horas semanais (obrigatório);
- somente após o terceiro semestre, ao aluno poderia iniciar uma habilitação;
- o trabalho docente deveria ser considerado um dos pilares básicos da identidade do educador, para isso, uma parte das disciplinas da habilitação no magistério deveria ser integrada ao núcleo comum: Metodologia de Ciências, Matemática, Alfabetização, História e Geografia, voltadas para o ensino de 1ª série;
- o núcleo comum passaria a ter as disciplinas Prática Educativa, Gestão Escolar, Economia Política e Introdução à Pedagogia; Sairia Matemática para as Ciências Humanas, Estatística Aplicada à Educação e Métodos de Pesquisa em Ciências Humanas, incorporadas na nova disciplina Iniciação Científica com três semestres de duração. A disciplina de Didática daria lugar à Teoria Pedagógica, ligada à disciplina Introdução à Pedagogia;
- a habilitação Magistério para disciplinas pedagógicas do 2º grau, que formava tanto alunos no primeiro grau (1ª e 4ª série), quanto alunos no segundo grau (Escola Normal) era uma habilitação dupla. Propunha que a parte relativa ao primeiro grau fosse integrada à habilitação Pré-Escolar, referindo-se às questões das séries iniciais (crianças de 0 a 10 anos). Caso não fosse, por alternativa legal, o aluno deveria receber no registro duas habilitações: Pré-Escola e Magistério do 1º grau; levar-se-ia em conta as disciplinas existentes nas duas habilitações:

Metodologia de Ensino do 1º grau

Didática da Comunicação e Expressão

Metodologia, Ciência e Sociedade

Psicologia do Pré-Escolar

Planejamento desenvolvimento Avaliação Curricular Pré-Escolar

Fundamentos da Educação Pré-Escolar

Didática para o Pré-Escolar

- a Habilitação Magistério que formava para Escola Normal seria temporariamente suspensa até que se tivesse um número de profissionais realmente interessados. Sugeriu a estruturação de uma área de estudos que incluiria:

Didática da História da Educação

Didática da Psicologia da Educação

Didática da Sociologia da Educação

Didática da Filosofia da Educação

Didática Integrada para o 1º grau

Prática de Ensino no 1º e 2º grau

-curso noturno e diurno;

-áreas temáticas: intermediárias entre núcleo comum e habilitações, tendo o aluno que cumprir pelo menos uma com objetivo de evitar disciplinas desarticuladas;

- as habilitações de magistério para as séries iniciais, administração escolar - noturno, supervisão e orientação escolar, habilitação de DM, estando suspensa a de matérias pedagógicas de 2º grau (curso Normal);

-habilitação em administração escolar seria mantida e reformulada para atender o fortalecimento da gestão escolar, e de preferência no noturno para atender a rede;

- o supervisor e orientador escolar seriam mantidos como uma única habilitação para educadores de apoio. Esta habilitação seria mantida com as seguintes disciplinas: Currículos e Programas, Princípios e Métodos de Supervisão I e II, Planejamento Educacional, Princípios e Métodos de Orientação I e II, Medidas Educacionais, Orientação Vocacional, Estágio Supervisionado. O estágio teria sua atuação reduzida para 40 horas. Seriam mantidos 12 créditos de eletivas. Total de créditos: 72;

-a atual estrutura do curso seria composta por núcleo comum, áreas temáticas e habilitações;

-a habilitação DM, seria mantida fazendo-se esforço para adequar seu currículo ao núcleo comum;

-ao longo do curso seria criada a prática pedagógica através da disciplina Prática Educativa, iniciando-se no 1º semestre e a partir do 7º como Estágio Supervisionado;

-as habilitações passam a ser alocadas na coordenação e não mais nos departamentos;

-seria criada uma “câmara curricular” composta por representante do departamento, de estudantes e por um responsável pela habilitação, que seriam responsáveis pelas disciplinas de curso;

No quadro abaixo²⁰, observamos o esquema da nova *estrutura curricular proposta para o curso de Pedagogia*, segundo o documento Elementos para reformulação do Curso de Pedagogia.

²⁰ Quadro 5 (retirado da página 59), que em nosso texto denominamos quadro 1.

QUADRO 1 - Esquema da Estrutura Curricular Proposta para o Curso de Pedagogia

NÚCLEO COMUM + ÁREA TEMÁTICA ELETIVA		
GESTÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PROFISSIONAIS DE APOIO
- Administração Escolar	- Séries Iniciais (Magistério 1º grau + Pré-Escola)	- Educador de Apoio (Supervisão + Orientação)
	- Magistério 2º grau (Escola Normal).	
	- Deficientes Mentais	

O quadro seguinte (Quadro 2)²¹, apresentava o esquema da *estrutura curricular proposta, do ponto de vista de sua articulação* (Quadro 6 que denominamos Quadro 2).

QUADRO 2 - Esquema da Estrutura Curricular Proposta e sua articulação²²

NÚCLEO COMUM OBRIGATÓRIO (apenas disciplinas obrigatórias)
ÁREAS TEMÁTICAS ELETIVAS
HABILITAÇÕES (com disciplinas obrigatórias e eletivas)

DESENVOLVIMENTO DE MEIOS PARA PESQUISAR A REALIDADE

Iniciação Científica I, II e III;

Sistemática do Trabalho Individual e de grupo.

²¹ Quadro 6 (retirado da página 61), que denominamos em nosso trabalho: Quadro 2.

²² Nenhum dos quadros utilizados no documento original, apresentou explicações sobre as comparações realizadas.

FUNDAMENTOS

Sociologia da Educação I e II

Psicologia da Educação I e II

Filosofia da Educação I e II

História da Educação I, II e III

Economia Política e Educação

Introdução à Pedagogia

TRABALHO DOCENTE

Teoria Pedagógica

Metodologia da Alfabetização

Metodologia do Ensino de Matemática

Metodologia do Ensino de Ciências

Metodologia do Ensino de História e Geografia

Gestão Escolar

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e 2º grau

OUTRAS OBRIGATÓRIAS POR LEI

Estudos de problemas Brasileiros

Educação Física

TOTAL DE CRÉDITOS: 110

Em relação às áreas temáticas, compreendia-se que se tratava de estudos específicos, organizados em torno de um tema ou problema educacional, resultante das necessidades da realidade educacional e das condições de estudo dos departamentos. Essas áreas temáticas seriam estudos eletivos específicos, de uma área ou disciplinas. A Coordenação sugeria:

Área Temática 1 – Fundamentos da Educação

Área Temática 2 – Educação de Adultos

Área Temática 3 – Educação não formal

Área Temática 4 – Metodologia da Pesquisa

Área Temática 5 – Tema de livre composição

No quadro 3²³ poder-se-ia ver a *comparação de créditos da proposta vigente*, naquele momento, *com o núcleo de créditos da nova proposta*:

QUADRO 3 – Créditos do currículo a ser modificado e currículo proposto

CURSO ATUAL	PROPOSTA
1. Núcleo Comum = 108 cr	1. Núcleo Comum = 110c
	2. Áreas Temáticas = 16 cr
2. Habilitações (*)	3. Habilitações
Ma 1º 56/04	Séries Iniciais 72/12 cr
Pré 44/20	
Administração. 40/24	Administração 44/20 cr
DM (a compatibilizar)	DM (a compatibilizar)
OE 40/24	Educador de Apoio 72/12 cr
SU 40/24	
Ma 2º.....	Suspensa temporariamente

No quadro 4²⁴, poderia se ver a *duração dos créditos e período que seria oferecido o curso*:

QUADRO 4 – Créditos do currículo e período oferecido

Habilitação	Duração	Período
Séries Iniciais	210 cr	Diurno
Administração	190 cr	Noturno
Deficientes Mentais	(*)	Diurno

²³ Denominado no documento original: Tabela 1 (p.65).

²⁴ Denominado no documento original: Tabela 2 (p.65).

Educador de Apoio	210 cr	Noturno
Magistério do 2º grau	(**)	Diurno

O aluno da habilitação de administração e educador de apoio, não poderia optar pelas duas habilitações ao mesmo tempo, pois essas habilitações exigiam experiência docente e o aluno que não tivesse licenciatura ou curso normal, deveria ser avisado no vestibular;

Dos estágios supervisionados:

- a) Projetos construídos ao longo das disciplinas de Prática Educativa;
- b) Os professores de estágio, o setor de estágios e a rede de escolas em questão definiriam campos de estágio;
- c) Em cada escola, haveria um professor da própria escola envolvido na supervisão de estágio em conjunto com o professor da Universidade;
- d) Tais professores receberiam complementação a combinar com a Universidade ou sistema de ensino;
- e) Os estágios seriam realizados a partir de projetos de interesse da escola, elaborados na disciplina Prática Educativa que antecede os estágios;
- f) O estágio deveria ser constantemente avaliado por todos.

Essa proposta levantou algumas discussões. O Departamento de Ciências Sociais Aplicada à Educação (DECISAE), após reunião e discussões, enviou um ofício (Of. DECISAE. FE. Nº. 38/89), encaminhando ao coordenador uma posição sobre o documento “Reformulação do Curso de Pedagogia”.

O Departamento levantou alguns pontos de desencontro com a proposta, assim resumidos:

- 1- O Brasil atravessava uma crise constitucional e profunda crise quanto às instituições de ensino;
- 2- A busca de excelência e inovação era característica de todas as sociedades e nesse contexto, a Unicamp se inseria como modelo para o país;
- 3- A Faculdade de Educação deveria ser polo de discussão e pesquisa sobre as questões educacionais e não apenas formadora de professores. Deveria ultrapassar propostas imediatistas, pragmáticas e corretivas, não tendo tanto tempo disponível para o aluno poder trabalhar e fazer outras carreiras ou habilitações;

O documento passava, então, à análise da proposta ponto a ponto. Dentre as questões levantadas, destacam-se:

- Por que a faculdade estava imobilizada? (p. 6-7 do documento criticado);
- O que significava definir políticas? (p. 7 do documento criticado);
- O documento não era teórico. Procurava dar sugestões práticas? (p. 8 do documento criticado);
- Por que a coordenação de Pedagogia, em nome da “objetividade” e de um comportamento “prático”, não explicitava a discussão do curso em nível teórico?
- Por que a recusa da História em nome de um pensamento prático?
- A idéia de “teoria e prática” (conceito de teoria e prática) que aparecia na página 21, era fundamentada em qual posição teórica?
- O texto não estaria indicando uma formação de educador democrata, quando afirmava “o educador, como profissional é aquele que: a. domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da população brasileira” (IDEM).
- Qual é o objeto da Educação? O que se entende por Pedagogia? O que é Ciência da Educação?
- Essas questões, para o departamento, precisavam ser discutidas;
- O documento da coordenação tinha um caráter excessivamente pragmático e imediatista;
- A concepção assumida pelo documento, ao ver do departamento, era técnica, destinando-se apenas a suprir necessidades imediatas da escola pública;
- habilitações deixariam de ser dos departamentos e deslocariam o poder para outro órgão?

Sobre o documento elaborado pela coordenação, o departamento fazia a seguinte consideração:

Devido à falta de diagnósticos realizados sobre o curso, que deveriam ser colocados em debate, julgou-se o documento é essencialmente “pragmático”, sem sequer situar historicamente as reformulações já sofridas pelo curso de Pedagogia da FE, e nem levar em consideração o conhecimento já acumulado ao longo dos debates, na história da FE, por seus docentes e alunos. Não teríamos que inverter o processo e recomençar pelos diagnósticos sobre o Curso de Pedagogia? (Of. DECISAE. FE nº. 38/89, p. 6);

O departamento finalizava com uma proposta para o curso de Pedagogia:

Defendemos, portanto, um curso de Pedagogia, que, **sem dispensar as questões técnicas e especialização**, tenha como eixo central **a produção e a transmissão de conhecimento**, visando enfrentar a crise atual das instituições de educação no Brasil

desde o primeiro grau até a maioria dos cursos superiores (Of. DECISAE. FE. nº. 38/89, p. 13. Grifos nossos);

O Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) apresentou em ofício ao coordenador (OF. DEPE/ FE nº. 46/89), algumas questões discutidas em reunião do departamento em que houve consenso e outros pontos que levantaram dúvidas e controvérsias.

As questões que houve consenso podem ser resumidas:

- a proposta como todo foi aceita;
- julgaram adequada a proposta de estrutura do curso: núcleo comum, áreas temáticas e habilitações;
- aceitaram a habilitação em caráter interdepartamental, coordenada pela “câmara curricular”;
- aceitavam o curso noturno;
- concordavam com a ênfase na formação docente, manutenção da Habilitação D.M., de campos de estágio;

Levantaram dúvidas e controvérsias:

- compatibilizar a proposta de câmara curricular com o regimento da Unicamp, que previa esta responsabilidade aos departamentos;
- foi polêmica a discussão em torno da formação de educadores de apoio, restrito ao noturno;
- como garantiriam uma formação de Psicologia para os educadores de apoio?
- não havia consenso quanto à habilitação Séries Iniciais. Excluiria a pré-escola? Se formariam educadores de crianças de 0 a 6 ou de 5 a 10?
- apontaram indefinição quanto à área temática;

O Departamento de Administração (DASE) discutiu o documento “Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia” e enviou à coordenação o ofício (OF. DASE/ FE nº. 025/89) com comentários que refletiam parte do debate realizado pelos professores e alunos em relação à proposta:

- preocupava-se, pois a Reformulação do curso de Pedagogia não vinha com a reformulação da licenciatura;
- o deslocamento das habilitações para uma câmara curricular não enfraqueceria os departamentos?
- o diurno e noturno deviam formar professores e especialistas e não um e outro formar especialistas ou professores;

- a proposta de reformulação previa interdisciplinariedade. Tal prática, não sendo tradição da Unicamp, encontraria dificuldades para se implantar;
- os princípios gerais que norteavam o documento apoiavam-se na experiência da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), que não acompanhava as características da Unicamp.

O Departamento de Filosofia e História da Educação (DFHE) encaminhou comentários e sugestões divididos em três itens:

1- comentários de apoio:

- apoiava a atividade de reformulação;
- a proposta deveria centrar-se na formação do educador;
- a integração teoria e prática seria base da reformulação;
- a preocupação com a interdisciplinariedade era importante para compreensão dos conteúdos e processos para a formação de um educador capaz de compreender a dinâmica social onde se inseria sua atuação, daí a importância de um embasamento teórico;
- apoiava a vinculação com a escola pública;
- a integração ensino e pesquisa mereciam destaque;

2- comentários e dúvidas:

- a ausência de ementas fazia com que não houvesse explicitação dos conteúdos das disciplinas e dificultava a apreciação das mesmas;
- não havia explicitação dos pressupostos teóricos e filosóficos que embasavam a proposta, o que tornava a proposta técnico-operativa;
- por que tantos semestres para a prática educativa? Como operacionalizariam a prática educativa e a integração com conteúdos de estágio?
- qual era o significado da gestão e por que tanta ênfase?
- quanto às disciplinas: Iniciação Científica I, II e III, quais seriam as mudanças reais?
- as disciplinas de metodologia de ensino precisavam ser mais bem definidas e também a câmara curricular;
- a proposta de núcleo comum e habilitações implicavam cinco anos para conclusão, o que era muito.

3- sugestões:

- definir melhor os procedimentos a serem seguidos pra garantir a dinâmica do processo;
- abordar a problemática do estatuto científico das ciências da educação ou Pedagogia;
- com relação às metodologias de ensino, era conveniente integrar conteúdo e método;
- a fim de garantir sólida fundamentação teórica, acrescentariam Teorias da Educação e História das Doutrinas Pedagógicas atingindo quatro semestres;
- estudar a reformulação da habilitação do magistério em vez de suspendê-la;
- habilitação de D.M. com mais quatro disciplinas relacionadas à linguagem;
- as disciplinas “Introdução Científica I, II e III” cuidariam da formação do pesquisador e deveriam estar integradas à Prática Educativa (estágio), de tal maneira que o aluno tivesse um instrumento apropriado para o conhecimento da realidade educacional com que realizasse sua prática, integrando prática com pesquisa.

A Prof^a. Ediógenes Aragão dos Santos (DFHE) com observações feitas a partir de “uma leitura rápida, sem o devido aprofundamento” (SANTOS, 05/06/89), fazia algumas constatações:

- ausência de pressupostos teóricos e metodológicos que embasassem a proposta, explicitando-os quanto ao conteúdo pedagógico, científico e técnico;

Pois mesmo concordando com o autor que a definição de determinados conteúdos e/ou conhecimentos não podem ser considerados como problema técnico e sim político, a supressão ou inclusão de disciplinas por outras não garante a formação do educador na perspectiva almejada (SANTOS, 1989, p.1).

- como garantir a perspectiva interdisciplinar entre os diferentes conteúdos e estágios supervisionados?
- além das ementas, precisava-se fixar um programa e bibliografia básica em que conteúdo e método estivessem articulados;
- qual seria a instância decisória da câmara curricular?
- o conteúdo técnico, científico e pedagógico a ser oferecido, através da iniciação científica, garantiria a formação para docência e pesquisa? Quais seriam os meios e recursos da proposta?
- que disciplinas, conteúdo e método garantiriam a formação do administrador escolar comprometido com os interesses públicos?

A Prof^a. Olinda Maria de Noronha (DFHE) também encaminhou algumas considerações:

- a questão teoria e prática é a base em que se assenta toda a reformulação. Por isso, a questão não é tanto de reformular o currículo (se deve ser seriado, integrado, semi-seriado, etc.). A questão central parece ser a questão do objeto da Pedagogia e a questão teoria-prática.
- importante centrar o curso na formação docente;
- importante priorizar a clientela da rede pública sem revelar analogia ao público (populismo conservador);
- ensino noturno era fundamental para atender maior número de pessoas.

Algumas considerações a respeito do documento “Elementos para a Reformulação do Curso de Pedagogia da Unicamp” também foram feitas pela Profª. Maria Penteado Cartolano. Propunha:

- uma definição clara a respeito do funcionamento do Curso de Pedagogia, integral ou parcial;
- antes de levar a efeito a alteração curricular, cada departamento deveria fazer um estudo detalhado das disciplinas que ofereciam ao núcleo comum. A interdisciplinariedade deveria surgir a partir dos departamentos e depois com outros.

A consequência imediata seria a melhoria na qualidade do ensino e a eventual exclusão daqueles profissionais não comprometidos com a formação do educador – refiro-me àqueles professores que usam dos meios diversos para fugir à docência-; os incompetentes devem ser excluídos e isso não é autoritarismo ou antidemocrático, mas exatamente um zelo pelo bom nome do curso e da Faculdade de Educação da Unicamp (CARTOLANO, 1989, p.1);

- a proposta de colocar a habilitação do magistério embutida na formação geral do núcleo comum, era positiva para resolver teoricamente a questão da experiência no magistério;
- era necessária a apresentação de ementas, créditos, etc. para que pudessem analisar a validade ou não das disciplinas Iniciação Científica, Prática Educativa, Introdução à Pedagogia e Teoria Pedagógica.

O Departamento de Metodologia Educacional (DEME) realizou ao todo cinco encontros para discutir a proposta de reformulação. Diante da concordância com a necessidade de mudança do curso, o DEME sugeria que as diferentes contribuições dos departamentos, fossem objetos de estudo da FE em seminários para que chegassem a pontos e temas norteadores desejados. Convidariam para estes seminários outras Universidades para compartilhar experiências. Levantaram alguns pontos e destaques:

- os professores viam no documento “Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia” importante instrumento de mobilização da FE;
- alertavam para vincular a discussão interna do curso a outros fóruns como LDB, ANPED, etc.;
- alertavam para relacionar a reestruturação da Pedagogia com as da Licenciatura;
- questionavam a própria existência do curso de Pedagogia, “é para haver ou não?” (DEME, 1989).
- foi sugerido suprimir o 3º princípio do documento, que tratava a questão teoria e prática: destacavam que a diluição do estágio no curso, não garantiria a unidade entre teoria e prática. A questão da prática perpassava todo o curso e não poderia ser entregue só à responsabilidade do Estágio Supervisionado;
- havia um desconforto com a palavra educador. Como definiriam melhor o profissional que o curso de pedagogia queria formar?
- não considerava satisfatória a maneira encontrada para superar a dicotomia existente entre teoria e prática;
- discordava da estrutura real do curso, mas não havia consenso sobre as habilitações: deviam existir ou não;
- não aceitavam diferenciação entre curso noturno e diurno;
- a escola pública não podia ser o único ponto da Pedagogia, mas devia integrar todas as instâncias.

A Prof^a. Silvia Maria Manfredi (DEME) elaborou um documento para refletir seu pensamento sobre a questão da reformulação do curso de Pedagogia. Salienta alguns pontos, que a levaram a elaborar o documento:

- a-) “desde que o departamento como um todo não se envolveu numa tarefa coletiva de produção de uma proposta (como foi a de 1979)” (MANFREDI, S. M. A reformulação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação- Algumas reflexões pessoais, São Paulo: 3 junho de 1989) encaminhava proposta individual por escrito;
- b-) formada em Pedagogia há quase vinte anos, como docente em Faculdades de Educação, ponderava que suas considerações talvez servissem para esquentar o debate.

Algumas questões para discussão:

- a discussão deveria ser feita a partir de várias propostas;

- a Pedagogia deveria formar professores habilitados para atuarem na pré-escola, 1º e 2º graus, isto é, a prioridade deveria ser para a formação docente;
- especialização: supervisão educacional, administração e orientação, ou também em educação artística, vídeo educação, educação e informática, etc.; deveriam ser organizados segundo uma demanda específica, de ano a ano;
- ponto discutível: voltar a Pedagogia apenas para a escola pública. Deveria, sim, priorizar a escola pública, mas não colocar uma camisa de força, pois a maioria dos alunos da Pedagogia da faculdade trabalhava em escolas particulares;
- além dos “feudos-departamentais em função das habilitações, também não consigo esquecer-me das tantas discussões, principalmente no nosso departamento em ministrar cursos – para as áreas de Pedagogia ou Licenciatura” (IDEM, p.5). Sugeria acabar com a dicotomia Licenciatura e Pedagogia. “Em outras palavras essa formação básica, que contemple conteúdos gerais a respeito da escola brasileira, sua história, sua contextualização básica, não poderia ser a mesma para todos os professores?” (idem, p. 5);
- não podia haver separação entre docência e pesquisa por se ver no professor um “criador de novas estratégias e formas alternativas de ensino”;
- não deveria privilegiar disciplinas do núcleo comum e sim deveria estabelecer temas ou áreas integradoras (proposta apresentada pelo DEME na reformulação de 1979), garantindo a “correlação entre observação e caracterização da realidade X aprofundamento teórico”, o que não pode ser resolvido nem com a criação de uma disciplina “Prática Educativa”, nem com o “Conselho Interdepartamental”;
- a reformulação exigia uma reestruturação mais profunda do que uma simples reordenação de disciplinas;

Também fizeram algumas apurações sobre o documento “Reformulação do Curso de Pedagogia”, os professores Miguel Augusto (DASE), Maria Teresa Eglér Mantoan (DEME), Rosely Palermo Brenelli (DEPE), Ana Luiza Bustamante Smolka (DEPE) e Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi (DFHE). Dos pontos levantados:

- mostravam concordância com as colocações quanto à definição de docência e inter-relacionamento entre o curso de Pedagogia e a escola pública.

As dúvidas levantadas:

- a ausência de ementas das disciplinas, que impedia apreciação das mesmas;

- substituir “Metodologia do 1º grau” por “Metodologia da Alfabetização” não seria uma redução? Onde ficariam as Metodologias de Ensino de Matemática, Ciências Sociais, etc. Parecia mais eficaz uma proposta de ensino conjunta entre conteúdo e método, sendo criadas as disciplinas: Matemática para o 1º grau, História e Geografia para o 1º grau, Ciências para o 1º grau”. Quanto à habilitação Deficientes Mentais (DM) é proposta a criação de quatro disciplinas relacionadas com a linguagem, que ia muito além da “Metodologia de Alfabetização”;
- como operacionalizariam a prática educativa e por que haveria tantos semestres para ela?
- a carga horária obrigatória do núcleo comum totalizava 110 créditos mais a formação específica das habilitações, o que implicaria num curso de cinco anos. Questionavam se não era muito?

O Centro Acadêmico da Pedagogia (CAP) elaborou um documento fazendo uma revisão das propostas anteriores de reformulação, até chegar em 1989. Discordava da proposta contida no documento “Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia” apenas quanto:

- a habilitação administração e educador de apoio ser oferecida somente à noite, propunham oferecer nos dois períodos ou alternamente conforme demanda;

Quanto aos outros itens, manifestaram-se de acordo, priorizando:

- trabalho docente interdisciplinar;
- formação da câmara curricular;
- contratação de professor via câmara curricular;
- habilitações desligadas dos departamentos;
- formação do educador;

Encaminhadas estas propostas à coordenação, esta realizou uma reunião em 13/06/89 junto à comissão de ensino de Pedagogia, para examinar as propostas dos departamentos e outros, tendo em vista o documento “Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia”. Das reuniões realizadas pela Comissão de Pedagogia, não encontramos ata nenhuma com encaminhamento dado nas discussões. Localizamos apenas um ofício enviado aos chefes de departamentos pelo coordenador Luiz Carlos de Freitas (OF. CP. Nº. 092/89 datado de 13 de junho de 1989, mesmo dia da reunião) em que se dizia:

A percepção da coordenação é que o documento elaborado por esta recebeu críticas que conduzam à elaboração de projetos alternativos, revelando que, ele está bem longe de servir como início de conversa para articular-se uma proposta de reformulação do curso. Desta forma, a Coordenação, democraticamente, houve por acatar a recomendação dos departamentos para que nada fosse deliberado em matéria de reformulação do curso. Houve por bem também, passar a considerar o documento

“Elementos para a Reformulação do Curso de Pedagogia” como representando exclusivamente a opinião de seu autor e não mais como um documento da coordenação do curso (OF. CP. Nº. 092/89, p.1).

A tentativa de reformular o curso de Pedagogia estava suspensa. A coordenação devolveu aos departamentos os documentos que elaboraram, para que, a partir das críticas formuladas, explicitassem melhor suas propostas para o curso de Pedagogia da FE e posteriormente debatessem essas propostas nos fóruns de discussões e Congregação.

Em carta aos professores (Campinas, 14 de junho de 1989), alunos do CAP (Centro Acadêmico da Pedagogia) declaram a todos os departamentos e a cada um dos professores que faziam parte deles “o desapontamento com a postura que tiveram junto ao processo de reformulação do curso de Pedagogia”. Segundo o CAP, o documento formulado pela Coordenação estava fundamentado e trazia sugestões que poderiam viabilizar muitas discussões, mas foram “jogadas no lixo”.

Por que “jogados no lixo”? Primeiro porque as críticas que foram elaboradas sobre ele, muitas delas improcedentes, deixavam claro que o documento foi visto por cima, pois se tivessem lido com profundidade, muitas das questões que foram levantadas seriam sanadas pelo próprio texto (Carta do CAP aos professores e departamentos da F.E., 14/06/89, p.1).

Criticaram a forma como os documentos elaborados foram entregues à Comissão, “nem ao menos datilografados, estavam em rascunho de caderno ou mesmo agenda” e que “tendo dois meses para discutir” a proposta, reuniu-se “com descaso apenas uma vez, alguns no máximo três vezes”. (IDEM, p.2). Finalizavam indicando a postura que pretendiam tomar:

A nossa proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia continua sendo a da Coordenação, só vamos participar de qualquer discussão com projetos elaborados e não com divagações teóricas que não levam a lugar nenhum e só servem de instrumento para esvaziar todo o processo. Queremos um processo objetivo e concreto, sendo assim, estaremos à disposição. Agora a responsabilidade é dos senhores, estaremos esperando (IDEM, p.2).

Neste mesmo dia (14/06/89), reuniram-se os professores, diretores e coordenadores para a 37ª reunião da Congregação. Foi incluído na pauta o calendário para eleição do Coordenador no Curso de Pedagogia. O professor Luiz Carlos faz o comunicado no já citado ofício, OF. CP. Nº. 092/89, na ata da reunião. Para homologação das decisões do Conselho Interdepartamental, no

item A.1.4, foi discutido o curso noturno, quando o Professor Luiz Carlos explicou que, após reunião com Comissão de Pedagogia, concluiu-se que “a discussão sobre o curso noturno deverá estar vinculada à Reformulação do Curso de Pedagogia” (Ata da 37ª reunião ordinária da Congregação: 14/6/1989, p.03). O Professor José Dias Sobrinho (DEME), esclareceu que fora constituída uma Comissão do Curso Noturno para assessorar os departamentos em esclarecimentos que se fizessem necessários, não tendo caráter deliberativo. A professora Águeda B. Uhle (DASE) afirmou em reunião “desconhecer o encaminhamento anterior sobre o curso noturno” (IDEM, p. 04). Iniciaram então algumas discussões sobre o curso noturno:

- o professor José Dias “relembrou que o assunto vinha merecendo destaque nas reuniões do Conselho Interdepartamental (C.I) e da Congregação há mais de um ano, e que a Congregação assumira o compromisso de tomar uma posição a respeito do curso noturno (idem, p. 4, em resposta a Professora Águeda B. Uhle);
- o professor Sérgio Antônio da Silva Leite (DEPE) afirmou que, após ter ouvido o encaminhamento proposto pela Comissão de Pedagogia, percebeu que seria um risco discutir o curso noturno com a Reformulação do Curso de Pedagogia, não sendo contra o curso noturno, mas a sua aprovação naquele momento. Existia urgência na discussão, mas não atropelo;
- A Professora Márcia Regina Ferreira de Brito (DEPE) “disse que o curso noturno não deveria ser confundido com o diurno porque as características deles eram diferentes. Acreditava ser louvável a proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, mas que ela deveria ser desvinculada da discussão do noturno” (IDEM, p.04);
- A professora Águeda aprovaria o noturno;
- A professora Lílían Lopes Martins da Silva (DEME) esclareceu que ela não aceitava a urgência da criação do curso noturno e questionava se esta preocupação também era de outras unidades da Unicamp;
- O professor Dermeval Saviani (DFHE) reafirmou que a posição do C. I. era favorável ao curso noturno, e apontou a necessidade de discuti-lo;
- O professor José Dias sugeriu que a discussão voltasse à pauta “Reformulação do Curso de Pedagogia”. Foi aceito pelo grupo.

O Departamento de Psicologia enviou à Comunidade da Faculdade de Educação, uma carta elaborada, a partir de reunião de 28 de junho de 1989, em que se analisavam os acontecimentos sobre o processo de reformulação do curso: 1- os membros do departamento

entendiam que a proposta “Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia” fora apresentada com o sentido de representar um instrumento fundamental para nortear o processo de discussão (...); 2- embora o documento, no seu aspecto geral, tivesse sido bem aceito, pelos membros do departamento, havia uma série de questões e dúvidas apontadas pelos professores em ofício enviado à coordenação; 3- ao assumir essa estratégia de encaminhamento, o departamento estava assumindo que dificilmente se chegaria à reformulação do curso de Pedagogia; (...) 4 - assim, era com grande apreensão que os membros do departamento assistiam à retirada da proposta pela coordenação de Pedagogia e à devolução aos departamentos da responsabilidade das decisões a serem tomadas sobre os rumos do processo de discussão sobre reformulação do curso; *“experiências passadas ensinam que esta tem sido uma das maneiras de se emperrarem processos de reformulação, dadas às imensas dificuldades que a estrutura departamental hoje apresenta”*; 5- neste sentido, os membros do DEPE vinham perante a comunidade da FE reafirmar sua posição de considerar o documento “Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia” como instrumento norteador do processo de discussão. (DEPE, Carta à comunidade da Faculdade de Educação, 1989, grifos nossos).

Foi proposto pela coordenação, docente e discente, um Seminário de Reformulação da Pedagogia, que ocorreu em 30 e 31 de outubro e 01 novembro de 1989. Nesse seminário, discutia-se a Proposta de Reformulação da Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp, a Reformulação da Pedagogia em outras Universidades, o compromisso da Faculdade de Educação com a Escola Pública, a Interdisciplinariedade no Currículo de Pedagogia; a Integração Pedagogia, Licenciatura e Pós-Graduação; as Habilitações, os Estágios e a relação Teoria e Prática e também a proposta do curso noturno, que deveria ser implantado, levando em conta a qualidade. Algumas diretrizes teriam que ser estabelecidas para que se repensasse na reformulação entre elas:

- a departamentalização;
- o convênio com escolas para ampliação do estágio e a ponte teoria e prática;
- a necessidade de pesquisas desenvolvidas por professores, interdisciplinares e relacionadas com a realidade regional do sistema educacional;
- abrir espaço para a pós-graduação;
- ampliar a área de atuação do pedagogo;

O Seminário foi realizado durante todo o dia com a presença de expositores e debatedores da Unicamp, da Faculdade de Educação e de outras Universidades. Ao final do Seminário, foi aberto um espaço para Plenária, na qual poderiam apresentar sugestões para alteração do curso de Pedagogia.

Finalizado o “Seminário sobre a Reformulação da Pedagogia”, o CAP solicitou aos departamentos suas impressões a respeito do Seminário. Localizamos um ofício de autoria do Departamento de Psicologia Educacional (OF.DEPE/FE nº. 100/89 de 13/12/1989). Assinado pelo Chefe, Sérgio Leite, o departamento faz as seguintes avaliações:

O seminário (...) a - abriu um espaço para a discussão de problemas relacionados com a formação de educadores; b - entretanto, o departamento entende que o referido seminário tinha como objetivo básico propiciar um avanço no processo de discussão que estava ocorrendo na FE, relacionado com a mudança curricular do curso de Pedagogia. Neste aspecto, o Seminário não cumpriu plenamente sua função; c - para que isto tivesse ocorrido, era necessário que a organização do seminário estivesse centrada em grupos de trabalhos sobre as questões controvertidas e sugestões encaminhadas para uma plenária (...). O espaço para tais atividades ficou restrito para o final, *com o mínimo de participantes docentes e discentes.* (OF.DEPE/FE nº. 100/89, grifos nossos).

Os pontos principais quanto à Reformulação da Pedagogia foram elaborados, a partir desse Seminário. As decisões, discussões e votações aconteceriam na Congregação, a partir desse documento. O documento citado apresenta data, mas não tem especificado o autor (ES). Acreditamos, comparando aos demais, que, pela estrutura e organização, pode ter sido pela Coordenação. Nele, apresentam-se propostas, pontos controvertidos e sugestões. As propostas apresentadas foram:

*1ª proposta texto do Professor Luiz Carlos de Freitas*²⁵, situado no contexto do movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador, que propõe:

- núcleo comum;
- áreas temáticas;
- habilitações.

-3 semestres seriados e a matrícula em blocos de disciplinas obrigatórias não superiores a 20 horas semanais;

²⁵ Elementos par Reformulação do Curso de Pedagogia

-o aluno poderia fazer disciplinas obrigatórias que não estivessem no núcleo comum (não ultrapassando 20 h/semanais);

-após o 3º semestre, o aluno iniciaria a área temática e uma habilitação (se já cursou obrigatórias);

- vagas: 30 noturno e 60 diurno;

- núcleo comum: além das disciplinas existentes: Gestão Escolar, Economia, Política e Introdução à Pedagogia;

- no núcleo comum, estudo do trabalho docente: Metodologia de Ensino, da Alfabetização, da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências (vinculadas de 1ª a 4ª séries);

- realidade educacional estudada, a partir da Prática Educativa;

- a disciplina Didática daria lugar a Teorias Pedagógicas, trabalhada em relação com Introdução à Pedagogia;

- áreas temáticas: cinco (5) eletivas com 230 créditos cada articulando disciplinas;

- a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau seria dividida em: 1º grau integrada a pré-escola (chamada Séries Iniciais). Seria temporariamente suspensa para o 2º grau;

- habilitação Administração Escolar e Formação dos Especialistas no noturno;

- habilitação Supervisão e Orientação integrada a uma disciplina chamada Educação de Apoio;

-a habilitação Formação de Professores de Deficientes Mentais (DM) seria mantida em seu núcleo comum compatibilizado com o do curso;

- período diurno: habilitação Formação de Professores para as séries Iniciais, Magistério de 2º grau e Professores de DM;

Além das modificações quanto ao currículo, seriam criados:

-câmara curricular: todas as habilitações, as disciplinas do núcleo comum e as áreas temáticas seriam revistas, envolvendo todos os departamentos, com a proposta de interdisciplinariedade, administradas por essa câmara curricular, deixando de ser posse dos departamentos. Os professores seriam contratados pela câmara curricular em conjunto com o departamento;

- campos de estágio envolvendo escolas da comunidade. Um professor da escola seria encarregado de atender estágios, e para isto receberia uma complementação salarial pra trabalhar junto ao professor da FE;

-setor de material didático em nível de coordenação, para apoiar professor;

-sistematização de avaliação do curso para acompanhar mudanças.

2ª proposta apresentada pelo Professor Dermeval Saviani, não colocada como proposta alternativa.

-idéia central: livros didáticos como eixo possível para a organização da Pedagogia;

Através de uma análise histórica da Pedagogia, verificam-se nela duas idéias: a primeira de cultura (Paidéia) e a segunda de condução, caminho, método, via de acesso. Na sociedade atual, o conceito de Educação está ligado à escola, assim a Pedagogia é vista a partir do que ocorre nas escolas. O pedagogo seria o especialista que, por formação, adquiriu condições de organizar a complexidade do saber de uma forma tal que possa a ser assimilada pelas novas gerações. Para Saviani, “isso tem sido feito realmente nas escolas pelo livro didático e não pelo especialista”.

A questão pedagógica, por excelência, é a articulação entre a forma e conteúdo que tem sido desempenhada pelos livros didáticos. Não temos prestado muita atenção a este fenômeno, entretanto este é um eixo importante para se fazer a crítica pedagógica, que teoria está neles subjacente? (Resumo dos Pontos Principais quanto à Reformulação da Pedagogia, a partir do Seminário de Reformulação da Pedagogia/ Unicamp, 1989, p. 4).

Propunha a estruturação do curso em três momentos:

1º - domínio dos fundamentos da educação, manutenção das disciplinas existentes ou a criação da disciplina Teoria da Educação, em que os conteúdos receberiam forma articulada, dando destaque aos clássicos;

2º - estudo dos livros didáticos como via de acesso ao real funcionamento das escolas, de seu modo de trabalho e organização do processo de ensino. Questões centrais: teorias de aprendizagem, teorias de ensino, teorias do conhecimento e teorias da avaliação;

3º - no 4º ano os alunos teriam opção para aprofundar determinada área: educação não escolar, ou alfabetização, ou fundamento.

Idéia central: repensar o curso de Pedagogia, encaminhando-o para articulação entre visão do real (de como as escolas funcionam no seu interior) e uma fundamentação teórica.

Sobre o curso noturno, algumas colocações também foram feitas no seminário:

- desafio: o que deveria ser considerado ao planejar o curso noturno na Unicamp?
- carga horária: não se podia montar currículo com aulas uma após a outra (falta tempo);
- problema metodológico: como distribuir conteúdos?
- como fazer com a infra-estrutura: segurança, biblioteca, recursos administrativos, transportes, etc.;

Foram apontados como possibilidades:

- repetir curso regular adaptado ao noturno;
- montar curso para licenciados e acrescentar dois anos de Pedagogia;
- investir em cursos de especialização e extensão;

Dentre as propostas dos grupos de trabalho, destacamos algumas que consideramos novas em relação às já apontadas pelos departamentos, professores e alunos no processo de discussão do documento “Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia”:

- foram feitas colocações quanto aos poucos centros de pesquisa em educação e no geral na pós-graduação;
- pesquisar uma habilitação em pesquisa interdisciplinar com envolvimento dos docentes;
- estágios (relação teoria e prática): estabelecer desde o início do curso; vincular a diferentes instituições; elaborá-los conjuntamente sendo discutida sua utilidade para aluno e escola; universidade deve legitimar o aluno como professor substituto; por que virar as costas para a indústria?

Retomada a discussão, no ano seguinte, encontramos um documento intitulado: Relato da reunião do dia 01/03/90 da CEP e Comissão de Pedagogia sobre a Reformulação da Pedagogia, em que foi apresentado o resumo do Seminário de Pedagogia de 1989, acima citado, com sugestões quanto às habilitações e curso noturno, que contribuiu para o encaminhamento de algumas decisões do Conselho Interdepartamental (dia 07/03/90) e da Congregação (reunião do dia 14/03/90), tendo em vista a Portaria do MEC nº. 399 de 28/06/89 pela qual as habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional passam a ser oferecidas em Pós-graduação “lato sensu”.

A graduação em Pedagogia ficaria centrada na formação do educador:

- curso diurno, nas habilitações: Magistério de 1º e 2º graus, Pré-escola e Deficiente mentais;
- curso noturno: Magistério de matérias pedagógicas (2º grau), Magistério de 1º grau (1ª a 4ª séries) e Magistério para classes de alfabetização.

A Comissão ficou encarregada de reestudar o currículo para o curso noturno:

1º ano - Fundamentos da Educação: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação.

2º ano – disciplinas de conteúdos: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Aprendizagem e Ensino.

3º ano – Didática e disciplinas específicas de cada habilitação.

4º ano – estágio e tópicos especiais.

Em relato encontrado, intitulado Processo de Reformulação do Curso de Pedagogia - Reunião da Comissão de Pedagogia do dia 24/03/90 retoma decisões do relato da reunião anterior, com uma única diferença significativa:

Observação importantíssima: Segundo o Parecer da CCC. nº. 04/90 encaminhamento da proposta do curso noturno terá como data limite: 31/05/90, último dia para a coordenação de pedagogia encaminhar à diretoria acadêmica, após aprovação da congregação, os processos com as propostas de alteração para catálogo 1991 (COMISSÃO DE PEDAGOGIA - relato da reunião da do dia 24/03/90, p.2).

O processo de reformulação do curso fora interrompido para que se discutisse a criação do curso noturno de Pedagogia, que deveria ser implantado até 1991, conforme a Comissão Central da Graduação. Em meados de 1990, a Congregação da FE cria uma comissão (Comissão Ampliada²⁶) para propor a reformulação do curso noturno, ficando então suspensa as reformulações do curso por algum tempo, até implantação do curso noturno. Após aprovada em reunião de 16/05/90 a implantação o curso noturno, e ponderando necessidade de ampliar a colaboração quanto à definição do curso, a Direção enviou ofício aos membros escolhidos naquela reunião, para que juntamente com a Coordenação de Pedagogia, somassem esforços para a criação de proposta para noturno. Dentre os docentes indicados estava o nome do Professor

²⁶ Não encontramos nos arquivos pautas e nem atas das reuniões realizadas por esta Comissão. Fomos também informados pela secretária da Coordenação de Pedagogia, que ainda atua na FE, que neste período (1990) não havia pessoas ou secretárias que fossem incumbidas da tarefa de registrar estas reuniões, sendo registrados apenas, algumas decisões que se fizessem necessárias encaminhar aos Departamentos, Direção, a Coordenação e à comunidade da FE.

Luiz Carlos de Freitas para compor esta Comissão. O professor responde com este ofício à Congregação:

Juntamente com os meus agradecimentos, devo apontar alguns inconvenientes na minha participação desta comissão: a - considero que as objeções apresentadas ao meu documento, por um lado permaneceram e, por outro, não conduziram à elaboração de propostas alternativas; b - discordo da discussão do noturno deslocada da reformulação do curso diurno de Pedagogia, posição que defendi há um ano, nesta Congregação. Esta discordância, recolocada em um momento e que a Comissão tem apenas alguns dias para apresentar um projeto de curso noturno, mais atrapalhará do que ajudará nos trabalhos da Comissão. Neste sentido, é melhor que eu continue fora do processo (ATA da 45ª reunião ordinária da Congregação, 13/06/90, p. 3).

Por se tratar de uma nova situação (um curso Noturno), alguns departamentos se manifestaram contra. Mas tendo sido aprovado pela Congregação, a Comissão permaneceu na proposta de reformulação para este curso. Os trabalhos prosseguiram para reformulação do curso noturno, tendo em vista a análise das experiências de outras Universidades.

Sobre o curso noturno, localizamos um documento intitulado Curso de Pedagogia Noturno: Justificativas e Princípios Básicos. Sem data e identificação de autores (possivelmente Comissão de Pedagogia), trazia a síntese das principais sugestões e propostas realizadas no Seminário de reformulação de 1989: Os princípios que nortearam o curso noturno nas discussões foram:

- deveria oferecer formação sem prejuízo na qualidade, com características semelhantes ao curso diurno;
- seriam introduzidas as disciplinas Introdução à Pedagogia e Teoria da Educação (vinculada à área de fundamento e às teorias clássicas da educação, para dar ao educador fundamentação teórica);
- seriam criadas a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica para integrar teoria e prática, levando o aluno a um estudo sistemático das realidades das escolas desde o 3º semestre até o estágio;
- para dar seqüência à integração teoria e prática, no último ano, os alunos optariam pela Prática de Ensino e Estágio Supervisionado correspondente à habilitação que pretendia registrar;
- as habilitações pretendidas teriam como eixo central o magistério;
- a superação da dicotomia: conteúdo e método seria feita através da integração numa mesma disciplina dos conhecimentos básicos e métodos de ensino.

Nesta proposta o curso estaria estruturado da seguinte forma:

Núcleo comum: 140 créditos: Disciplinas Básicas 136 créditos

Legislação Específica: 04 créditos

Modalidades: 40 créditos: Disciplinas Específicas 12 créditos

Prática de Ensino e Estágios 28 créditos

Total: 180 créditos, cada crédito correspondente a 15 horas-aula

Carga horária do curso:

Total geral: 2700

Estágio: 420 (mínimo exigido: 135 horas, 5 % do total da carga horária)

Legislação específica: 60

Carga horária exigida por lei:

Total geral: 2200

Estágio: 110

Legislação específica: 60

Outro documento localizado sobre o Curso Noturno trazia uma proposta que, de início apresenta as mesmas justificativas do documento anterior: “criado a partir das discussões do Seminário de reformulação de Pedagogia”, mas difere-se do anterior em sugestões, estrutura do curso e por apresentar datas de encaminhamentos para as discussões:

-dia 18/04 (possivelmente de 1990) para ajuste e correção na Comissão de Pedagogia;

-apresentação à Congregação para definição de encaminhamento, dia 18/04. Caso se decida iniciar o curso em 1991: aprovação definitiva em maio; encaminhamento a DAC 31/05.

Nota-se que essa proposta difere da anterior, reduzindo o número de créditos e carga horária, e acrescentando disciplinas eletivas. A modalidade que se referia na primeira, aqui apareceu como habilitação. O curso estaria estruturado da seguinte forma:

Núcleo comum: 80 créditos: Disciplinas Básicas 76 créditos

Legislação Específica: 04 créditos

Eletivas: 40 créditos: Áreas Temáticas: 32 créditos

Complementação: 8 créditos

Habilitação: 40 créditos: Disciplinas Específicas 12 créditos

Prática de Ensino e Estágios 28 créditos

Total: 160 créditos cada crédito correspondente a 15 horas-aula

Carga horária do curso:

Total geral: 2400

Estágio: 240

Legislação específica: 60

Dentro dessa proposta, os pontos destacados também diferem do anterior:

- a criação do curso noturno com qualidade e características semelhantes ao diurno, mas com a especificidade que demandava a clientela da jornada noturna: duração da hora-aula de 45 minutos em dois blocos de 90 minutos;
- durante os dois primeiros anos, serão desenvolvidas disciplinas de fundamentos correspondentes ao núcleo comum; no 3º e 4º ano cursarão as disciplinas específicas das habilitações e áreas temáticas. As duas habilitações oferecidas estarão orientadas para a formação docente de séries iniciais do 1º grau e disciplinas pedagógicas do 2º grau. As disciplinas eletivas do núcleo comum serão organizadas por áreas temáticas, sendo necessário no mínimo dez alunos para ativar área temática.

É necessário agrupar as temáticas das disciplinas eletivas. Atualmente figuram no catálogo 114 disciplinas eletivas, das quais 9 nunca foram oferecidas; 15 uma vez; e 50 esporadicamente (menos de 1 vez a cada 3 semestres) (Curso de Pedagogia Noturno, 1990).

- oferecidas as disciplinas: Introdução à Pedagogia e Teoria da Educação. A primeira abordaria a problemática do estatuto científico da educação e a especificidade de seu objeto; a segunda daria uma visão mais articulada das teorias clássicas da educação;
- as disciplinas eletivas seriam organizadas em cinco áreas: Fundamentos da Educação (aprofundamento nas teorias da educação), Pesquisa em Educação (estímulo à formação do pesquisador), Desenvolvimento de Recursos Humanos (para Assessores Pedagógicos), Educação de Adultos e Trabalho Docente (para quem tenha interesse nas lutas políticas e profissionais dos educadores);
- as habilitações pretendidas teriam como eixo central o magistério;

- a superação da dicotomia: conteúdo e método seriam feitos através da integração numa mesma disciplina;

- duas disciplinas práticas no 3º (um dia) e 4º ano (dois dias) para desenvolver o conhecimento da prática e o estágio. Sugere no 2º ano a disciplina introdução à Pesquisa em Educação.

Localizamos um documento de autoria do DEME, destinado ao diretor e coordenador, em abril de 1990, elaborado a partir de reunião ordinária de 28 de março de 1990. Faziam as seguintes considerações sobre a reformulação do curso de Pedagogia, bem como do curso noturno:

- a proposta para abertura do curso noturno, estruturada pela Comissão de Ensino, não permite uma tomada de decisão objetiva e fundamentada pelo DEME;

- ainda que a reformulação do curso de Pedagogia venha-se arrastando por bastante tempo, parece ter sido gerada da noite para o dia, no âmbito de um currículo fechado de representantes departamentais, sem que os professores tivessem tempo para reflexões e discussões do programa;

- solicitavam discussões nas decisões.

Localizamos também atas das reuniões ordinárias do DASE, de 1990, nas quais aparece a discussão sobre o curso noturno. Em ata do dia 28/03/1990, o curso noturno teve grande espaço de discussão na reunião. Iniciou-se a reunião com o comunicado do professor James Patrick Maher sobre o pedido de demissão da Professora Luise Bundy da Comissão de Pedagogia. A professora justificou, como motivo de seu pedido, que “as reuniões da comissão eram pouco produtivas”, além disso, escutara numa sala ao lado, a funcionária da Pedagogia fazendo observações sobre a representação do DASE na Comissão, que não lhe agradara. O documento elaborado pela Comissão de Pedagogia foi criticado pelos professores do departamento. O relato da Comissão de Pedagogia foi lido: 1-opiniões se diferenciavam quanto à abertura do curso noturno; para a professora Maria Inês Fini, todas as decisões já “havam sido tomadas”; a professora Raquel Gandini definiu o relato como “um documento mal escrito” em que não ficava claro se estavam ali decisões ou sugestões; o professor Nilton sugeriu que fosse elaborado um documento sobre o relato da Comissão para o curso noturno, para que levasse a outra reunião; o professor James expôs que “a direção caracterizava o departamento como um buraco negro, pois o departamento discute e não decide nada”, e o professor concordava com esta caracterização; a professora Raquel enumerou então, alguns pontos a serem discutidos:

- 1- eliminação das habilitações;
- 2- criação do curso de especialização;
- 3- reformulação do curso de Pedagogia;

Decisões do departamento:

- 1- concordavam que as habilitações passassem para especialização, mas com a ressalva de que o departamento deveria ter participação ativa nesta mudança;
- 2- eram a favor das habilitações, mas isso não significava retirar as habilitações da graduação. Sugeriam que a habilitação do magistério continuasse;
- 3- chegaram ao consenso de que as habilitações deveriam também ser ministradas no noturno e que curso noturno e diurno deveriam ser iguais. Elegeram o professor Cleyton para representante do departamento junto a Comissão.

Em reunião extraordinária da Congregação (22ª) de 27 de junho de 1990, discutiu-se o curso noturno. De início, o Professor José Luís Sanfelice explicou que havia três propostas de grade curricular para serem apreciadas: 1ª) proposta de autoria da Comissão indicada pela Congregação, mais professores interessados e a coordenação de Pedagogia; 2ª) uma proposta que resultou de reunião feita em 18/06/90 chamada de “Anexo”. 3ª) proposta que resultou de reunião de 25/06/90 chamada “Adendo”. A professora Martha Destro (DEFHE) foi indicada para prestar alguns esclarecimentos. Ela explicou que foi indicada uma Comissão para discutir a montagem do curso de Pedagogia e que nem todos os indicados compareceram. Houve a colaboração dos Professores Sérgio Leite, Sérgio Golbenberg, Maria Inês Fini, Orly Zucatto M. de Assis, Cecília Collares e duas alunas: Joyce e Ana Lúcia. Reuniram-se oito vezes, havendo uma flutuação no comparecimento dos componentes, e, no final da sexta reunião, chegou-se à proposta um. Numa reunião seguinte, contando com diferentes participantes, foi feita a proposta dois, de nome “Anexo”. Numa outra e última reunião aceitando algumas sugestões e críticas e sugestões dos participantes, elaborou-se a terceira proposta, de nome “Adendo”. A professora Lílian Lopes Martin da Silva manifestou que a primeira e a terceira proposta atendiam mais às sugestões e críticas levantadas. Os membros decidiram retirar a proposta dois e colocaram em votação a primeira e a terceira. Foi aprovada com onze votos a favor e cinco contra. A seguir, segue a primeira proposta:

Curso de Pedagogia Noturno

O licenciado sairá graduado em Pedagogia com, no mínimo uma, e, no máximo duas das habilitações oferecidas em Magistério de: pré-escola, séries iniciais do 1º grau, matérias pedagógicas do 2º grau e classes de alfabetização. O licenciado em Pedagogia poderá atuar como docente de pré-escola, nas séries iniciais de escolarização, no 2º grau e em educação não formal; poderá também continuar seus estudos tanto na especialização em Administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar, como em direção à Pesquisa Educacional.

Integralização: para graduação no curso de Pedagogia (noturno), o aluno deverá perfazer o total de 160 créditos, equivalentes a 2400 horas, integralizadas num mínimo de 04 anos e máximo de 08 anos.

Limites de créditos: máximo de 24 créditos por semestre.

Reconhecimento: Curso reconhecido pelo Decreto nº. 80480, de 03/10/77.

Quadro de distribuição das disciplinas:

1º semestre: 1-Introdução à Pedagogia I **Hora Semanal:** 04 **Crédito:** 04; 2- STIG Pesquisa e Prática Pedagógica I HS: 02 C: 02; 3- História da Educação I HS:04 C:04; 4- Psicologia da Educação I HS:04 C:04; 5-Sociologia Geral HS:04 C:04; 6- Estudo de Problemas Brasileiros HS:02 C:02;

2º semestre: 1- Introdução à Pedagogia II HS: 04 C: 04; 2 - História da Educação II HS:04 C:04; 3- Psicologia da Educação II HS:04 C:04; 5-Sociologia da Educação HS:04 C:04; 5- STIG Pesquisa e Prática Pedagógica II HS:02 C:02; 6- Educação Física e Desportiva HS:02 C:02;

3º semestre: 1-Teoria da Educação I HS: 04 C: 04; 2- Filosofia da Educação I HS: 04 C: 04; 3- Estrutura e Funcionamento do 1º grau HS: 04 C: 04; 4- Planejamento Curricular HS: 04 C: 04; 5- Pesquisa e Prática Pedagógica I HS: 04 C: 04;

4º semestre: 1-Teoria da Educação II HS: 04 C: 04; 2- Filosofia da Educação II HS: 04 C: 04; 3- Estrutura e Funcionamento do 2º grau HS: 04 C: 04; 4- Avaliação HS: 04 C: 04; 5- Pesquisa e Prática Pedagógica II HS: 04 C: 04;

5º semestre: 1- Pesquisa e Prática Pedagógica III HS: 04 C: 04; 2- Metodologia de Ensino de 1º grau (Alfabetização) HS: 04 C: 04; 3- Educação e Saúde HS: 04 C: 04; 4- Psicologia do Pré-escolar HS: 04 C: 04; 4- Didática I (pré-escolar) HS: 04 C: 04;

6º semestre: 1- Pesquisa e Prática Pedagógica IV HS: 04 C: 04; 2- Ensino de Matemática no 1º grau HS: 04 C: 04; 3- Ensino de Língua portuguesa no 1º grau Pesquisa HS: 04 C: 04; 4- Ensino de Estudos Sociais no 1º grau HS: 04 C: 04; 5- Ensino de Ciências no 1º grau HS: 04 C: 04;

7º semestre: 1- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I HS: 04 C: 04; 2- Ensino de Sociologia da Educação HS: 04 C: 04; 3- Ensino da Psicologia da Educação HS: 04 C: 04; 4- Ensino da História da Educação HS: 04 C: 04; 5- Ensino da Filosofia da Educação HS: 04 C: 04; 8º semestre: 1- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II HS: 04 C: 04; 2- Alfabetização de Adultos HS: 04 C: 04; 3- Educação Rural HS: 04 C: 04; 4- Ensino Supletivo HS: 04 C: 04; 5- Educação não formal HS: 04 C: 04;

Na reunião do dia 25/06/90, após estudo da proposta apresentada, foi colocada a possibilidade de integrar ambas as propostas: a primeira e a segunda, sem que se perdesse de vista a formação global do educador. Segue a proposta intitulada Adendo, junção dos pontos considerados na primeira e segunda proposta:

1º semestre: 1-Introdução à Pedagogia I HS: 04 C: 04; 2- STIG Pesquisa e Prática Pedagógica I HS: 02 C: 02; 3- História da Educação I HS:04 C:04;4- Psicologia da Educação I HS:04 C:04; 5- Sociologia Geral HS:04 C:04; 6- Estudo de Problemas Brasileiros HS:02 C:02;

2º semestre: 1- Introdução à Pedagogia II HS: 04 C: 04; 2 - História da Educação II HS:04 C:04; 3- Psicologia da Educação II HS:04 C:04; 5-Sociologia da Educação HS:04 C:04; 5- STIG II Pesquisa e Prática Pedagógica II HS:02 C:02; 6- Educação Física e Desportiva HS:02 C:02;

3º semestre: 1-Teoria da Educação I HS: 04 C: 04; 2- Filosofia da Educação I HS: 04 C: 04; 3- Estrutura e Funcionamento do 1º grau HS: 04 C: 04; 4- Planejamento Curricular HS: 04 C: 04; 5- Pesquisa e Prática Pedagógica III HS: 04 C: 04;

4º semestre: 1-Teoria da Educação II HS: 04 C: 04; 2- Filosofia da Educação II HS: 04 C: 04; 3- Estrutura e Funcionamento do 2º grau HS: 04 C: 04; 4- Didática I Planejamento de Ensino HS: 04 C: 04; 5- Pesquisa e Prática Pedagógica IV HS: 04 C: 04;

5º semestre: 1- Pesquisa e Prática Pedagógica III HS: 04 C: 04; 2- Metodologia de Ensino de 1º grau (Alfabetização) HS: 04 C: 04; 3- Educação e Saúde HS: 04 C: 04; 4- Psicologia do Pré-escolar HS: 04 C: 04; 4- Didática II (pré-escolar) HS: 04 C: 04;

6º semestre: 1- Pesquisa e Prática Pedagógica V HS: 04 C: 04; 2- Ensino de Matemática no 1º grau HS: 04 C: 04; 3- Ensino de Língua portuguesa no 1º grau Pesquisa HS: 04 C: 04; 4- Ensino de Estudos Sociais no 1º grau HS: 04 C: 04; 5- Ensino de Ciências no 1º grau HS: 04 C: 04;

7º semestre: 1- Didática III - Avaliação HS: 04 C: 04; 2- Alfabetização de Adultos HS: 04 C: 04; 3- Educação Rural HS: 04 C: 04; 4- Ensino Supletivo HS: 04 C: 04; 5- Educação não formal HS: 04 C: 04;

Os semestres 8º, 9º e 10º seriam usados para aprofundamento da área escolhida pelo aluno e sua grade curricular posteriormente discutida.

Antes do encerramento da reunião, o professor José Luís Sanfelice lembrou que o prazo para complementação dos estudos da grade curricular encerrava-se em setembro.

Em ata de reunião do DASE de 27/06/1990, o departamento fez algumas discussões sobre o curso noturno: a professora Águeda Bernadete Uhle expôs que o curso noturno fora aprovado, com início no primeiro semestre de 1991, e que haviam três propostas de grade curricular, sendo aprovada a grade que estava mais aberta (tendo um ano e meio para ser definida). A professora Águeda comunicou que a Comissão de Pedagogia foi ampliada para todos que quisessem participar, pois essa Comissão ficara encarregada de elaborar a grade curricular, ementas e horários restantes, para aprovação na Congregação. O departamento deveria se pronunciar até agosto para discutir junto à Comissão, caso contrário, teria que aceitar o que estava decidido. Comunicou ainda os pontos que faltavam ser discutidos: três semestres para serem fechados, o nível de formação de professores de 0 a 6 anos, 1º e 2º grau e especialização. A professora questionava se o departamento entraria efetivamente na discussão do noturno. Alguns professores preferiam não se “envolver”, outros sabiam que, a qualquer momento, poderiam ser convocados a ministrar aulas.

Em ata do DECISAE de 27 de junho de 1990, a professora Liliana deu conhecimento ao departamento da grade curricular do curso noturno, aprovada em reunião da Congregação, realizada naquela data. O departamento, depois de avaliar a grade, expressou sua preocupação e descontentamento com a qualidade, observando que ela comprometeria a FE/ Unicamp com proposta retrógrada e equivocada. Decidiu-se elaborar uma carta aberta à FE explicitando essa posição em relação à criação do curso noturno e à grade aprovada pela Congregação.

Pressionados de um lado pela reitoria, que pretendia inaugurar a criação dos cursos noturnos com o curso de Pedagogia, e pelo outro, por alunos e professores que defendiam uma proposta diferenciada do curso diurno, os Departamentos e a Congregação terminaram por aprovar uma estrutura curricular semelhante àquela rejeitada meses antes. Que explicações podem ser encontradas para este fato? Em primeiro lugar, é possível que tivesse ocorrido um acordo tácito, naquele momento, para aprovar uma estrutura que, no período noturno, e com uma composição de alunos

diferenciada, não causaria maiores tensões. Estaria resguardado o horário nobre do curso diurno para um currículo mais acadêmico. Em segundo lugar, a pressão interna, principalmente dos alunos, e externa – da reitoria, por um curso diferenciado - criaram as condições para aprovação de um currículo, para o período noturno que introduzia modificações importantes na estrutura do curso. A estrutura do curso noturno é que iria possibilitar também a ampliação das modificações já introduzidas, para o curso diurno na reformulação de 1992 (FREITAS, 1993, p. 104).

Na tentativa de reformulação do curso de Pedagogia da Unicamp em 1989, é evidente a influência dos princípios defendidos pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, já que o coordenador do curso além de outros docentes estava inserido nesse movimento. A própria Faculdade de Educação, serviu como espaço para o encontro nacional da Comissão. Dentro do documento Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia/FE, 1989, esses princípios ficam evidentes quando se defendia:

- A docência como a base da identidade profissional de todo educador;
- A teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador;
- A organização curricular favorecendo a interdisciplinaridade;
- Romper com a departamentalização, que fragmenta interação das disciplinas;
- Criação de áreas temáticas para articular as disciplinas.

Num apanhado geral, os departamentos da Faculdade de Educação viam como pontos polêmicos na proposta a falta de pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos. O documento não explicitava: o que se entendia por Pedagogia, qual era o objeto da educação, o que se entendia por ciência da educação, qual era a concepção de teoria e de prática, o que seria a interdisciplinariedade, quais seriam as ementas das disciplinas, como seriam as áreas temáticas, como seria articulada a câmara curricular, qual era a finalidade de ampliar as disciplinas da prática educativa. Essas questões eram apenas citadas no documento, mas não havia uma discussão aprofundada dessas questões. Diante disso, o documento foi considerado pragmático, atendendo aos problemas imediatos do curso. *O documento não era teórico, mas procurava dar sugestões práticas.* No nosso ponto de vista, esse foi o ponto polêmico da proposta, já que como já observamos, toda prática está articulada a um objetivo, a uma finalidade teórica. Por que ao invés de tornar os pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos explícitos, preferiu-se retirar a proposta?

O “Seminário sobre a Reformulação da Pedagogia” proposto para discutir novamente a reformulação, segundo departamentos, abriu espaço para discussão dos problemas relacionados a formação de educadores, mas não contribuiu para o avanços das discussões do processo de reformulação que estava ocorrendo na FE. Nesse sentido, concordo com a posição do CAP, que o documento fora “jogado no lixo”, já que não se discutiu os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta no seminário, para quem se chegasse a uma nova proposta de reformulação para o curso.

O processo de reformulação do curso fora interrompido para que se discutisse a criação do curso noturno de Pedagogia, que deveria ser implantado até 1991, conforme a Comissão Central da Graduação. Pressionados os Departamentos e a Congregação aprovaram o curso noturno, e mais uma vez as questões que envolviam a problemática do curso, não foram debatidas. Diante desse fato, concordo com Saviani, quando afirma que apesar de haver todo um movimento de educadores nos anos de 1980, preocupado com a formação dos educadores, dos pedagogos, “o movimento não teria sido capaz de concentrar sua atenção nas questões essenciais relativas à formação do educador, de modo geral, do pedagogo, em especial, tendo se voltado para o aspecto de organização do curso” (SAVIANI, 2008, p. 67).

3.2 O processo de Reformulação Curricular de 1992.

Com o curso noturno instalado, durante os anos de 1991 e 1992, os trabalhos da Comissão de Pedagogia prosseguiram, para o processo de reformulação do curso diurno. No primeiro semestre de 1992, foram analisadas outras pesquisas e experiências. A preocupação estava voltada para a redefinição do núcleo essencial de formação do profissional da educação. Preparou-se uma proposta inicial, que foi encaminhada para os departamentos para exame e modificações. Algumas discussões foram levantadas pelo documento:

- sobre o trabalho docente: as habilitações ocasionaram uma desvalorização do trabalho docente. Em especial no curso da Unicamp, foi permitido que o aluno saísse do núcleo comum para uma habilitação, sem que fizesse o magistério em nível superior. Com isso, a preparação para o trabalho docente ficou como opção. A proposta agora deveria assumir o magistério para o ensino de 1º grau (1ª e 4ª série) como curso regular, valorizando o trabalho docente. Propunham-se criar,

no 5º semestre, um espaço para as didáticas especiais (Alfabetização, Matemática, História, Geografia e Ciências) serem tratadas com a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado;

- sobre as habilitações: a colocação das habilitações como ponto de referência e o sistema de créditos foram importantes no aligeiramento da formação básica do educador/professor. Nesta proposta, as habilitações seriam mantidas e uma discussão mais específica sobre ela ficaria postergada, no entanto, somente após quinto semestre, é que o aluno poderia começar uma segunda habilitação;

- sobre a formação teórica: a estrutura do curso de Pedagogia fragmentou a formação teórica do aluno ao propor uma grande quantidade de disciplinas eletivas. Para tornar substancial o núcleo comum, propunha-se que o número de disciplinas eletivas fosse reduzido. No núcleo comum, todas as disciplinas seriam mantidas, seriadas até o quinto semestre, acrescentando Introdução à Pedagogia, Sociologia da Educação II, Psicologia da Educação III, História das Doutrinas Pedagógicas e Gestão Escolar. Para diminuir a fragmentação entre as habilitações, incluiu-se a disciplina Seminário das Habilitações, como integração entre temas a serem abordados;

- sobre o currículo propedêutico: a Universidade, no geral, desenvolveu um currículo propedêutico: primeiro é examinada a teoria, depois, a prática. Para a Comissão, dificilmente essa concepção seria alterada; no entanto, poderia ser criado espaço de intercâmbio teoria e prática. Para isso, seria introduzida a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (três primeiros semestres), que não pertenceria a nenhum departamento e seria um “corredor” (p.5) ao longo do curso onde se poderia realizar a integração das disciplinas. Essa disciplina teria continuidade nas disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º grau, que se articularia com Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º grau (o aluno desta forma, segundo a proposta, teria desde o primeiro até sexto semestre a integração curricular, pesquisa e conhecimento/intervenção da realidade);

- sobre a integração curricular: o “corredor” criado no curso, em primeiro lugar, seria a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e, na sequência, as disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º grau, que se articularia com Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º grau; em segundo lugar no quinto semestre articularia as Didáticas com a disciplina Prática de Ensino;

- sobre o curso noturno: as modificações deveriam ser ampliadas ao noturno, para que os cursos não fossem diferentes. O ponto mais polêmico seria antecipação do início das habilitações do oitavo para o sexto semestre, o que seria debatido posteriormente. A adoção da grade do noturno para o diurno, passaria algumas disciplinas do núcleo comum para eletivas;

- quanto à habilitação de DM: poderia ser cursada a partir do 4º semestre, porém, essa habilitação seria relativamente independente;
- o curso diurno passaria a matutino, com quatro horas de aulas entre segunda e sexta pela manhã, já que, como curso integral, o curso só funcionava na teoria. O curso seria seriado até o quinto semestre.

Localizamos um documento intitulado “A reformulação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp (FE)” de autoria da Professora Martha Rosa Pisani Destro²⁷. Notamos nesse documento o início das discussões de reformulação do curso no ano de 1992, apesar de não encontrarmos nele, nenhuma data. Em sua Introdução, traz algumas informações sobre o Curso de Pedagogia no Brasil. Em nível nacional, o curso já havia sido regulamentado três vezes: 1939, 1962 e 1969. O curso de Pedagogia da Unicamp havia passado por duas reformulações (1979 e 1984). Estava ainda sob a regulamentação da Lei 5540/68 e sob o parecer 252/69. A partir desse parecer, o pedagogo deveria ser formado com uma base comum, e com uma que se diversificava nas habilitações:

- Orientação educacional;
- Administração escolar;
- Supervisão escolar;
- Inspeção escolar;
- Ensino de matérias pedagógicas de 2º grau (escola normal) e 1º grau.

A partir do parecer 252/69, discutia-se a definição da especificidade da atuação do profissional da Pedagogia, mercado de trabalho e estrutura curricular. Essa legislação foi atualizada pela Portaria Ministerial 399/89. O que foi essa portaria? Ela veio regulamentar a concessão do registro profissional aos licenciados e pedagogos, estabelecendo as disciplinas nas quais os estudantes deveriam realizar a prática de ensino e os estágios para poderem requisitar seu registro profissional.

Observamos nesse documento, como referencial, algumas concepções do VI Encontro Nacional da Anfope:

- a docência como base da identidade profissional do educador;

²⁷ Martha Rosa Pisani Destro foi Coordenadora Associada das Licenciaturas, professora no DECISAE, professora do DFHE, secretária da Comissão de Pedagogia, participou do processo de Reformulação do Curso.

- a base comum nacional concebida como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento e não como um currículo mínimo ou elenco de disciplinas;
- teoria e prática como unidade indissociável;
- fundamentação teórica mais forte;
- compromisso social;
- trabalho interdisciplinar e iniciação científica no campo da pesquisa em educação e coletivo;
- relação escola-individualidade;
- gestão democrática;
- questão da formação do educador vista numa política que privilegie condições de trabalho;

Os problemas levantados no documento são:

- o problema das habilitações;
- distanciamentos da FE e institutos específicos (licenciaturas);
- falta de recursos humanos para assumir responsabilidades;
- departamentalização das Faculdades de Educação;
- estrutura organizacional criada pela lei 5540/68 inviabilizando a interdisciplinaridade;
- falta de definição e discussões sobre a identidade do profissional da educação.

Proposta: desaparecerem as habilitações do curso de Pedagogia sem que se elimine o especialista em educação.

O documento trazia considerações sobre as reformulações do curso de Pedagogia da Unicamp (item 2), e sobre implementação do curso noturno (item 3.1), já consideradas neste trabalho. Trazia (no item 3.2) considerações sobre o curso diurno. Tendo sido implantado o curso noturno, durante o ano de 1991 e 1992, os trabalhos da Comissão prosseguiram, sendo analisadas outras experiências de cursos de Pedagogia. Após análise dessas experiências, a Comissão resolveu discutir alguns pontos que emperravam o processo: habilitação ou especialização? Estrutura departamental. Assim, perceberam-se dois pontos mais preocupantes: 1º a estrutura dos departamentos e o 2º a dicotomia entre teoria e prática.

Para encaminhar algumas soluções quanto às habilitações foi proposto montá-las a exemplo da habilitação de Deficientes Mentais (DM):

- 1- definindo-se que profissional queria se formar;
- 2- o que era fundamental para a formação desse profissional (disciplinas e ementas);

- 3- alocando aos departamentos as disciplinas;
- 4- a docência como a base do curso;

A discussão sobre as habilitações ficou para um outro momento. Para iniciar a discussão foi proposto:

- 1- magistério de 1º grau como núcleo comum do curso;
- 2- no 5º semestre, as didáticas específicas seriam estudadas com o estágio I;
- 3- foram mantidas todas as habilitações, mas uma segunda só poderia ser cursada após o 5º semestre para evitar a fragmentação do currículo;
- 4- o aluno sairia com duas habilitações em quatro anos ou quatro anos e meio, sendo o curso 20 h semanais no matutino ou noturno;
- 5- não foram retiradas disciplinas eletivas e nem das habilitações, mas seus créditos foram reduzidos;
- 6- Ao núcleo comum acrescentou-se: Introdução à Pedagogia, Sociologia da Educação II, Psicologia da Educação III, Fundamentos da Educação Infantil, Gestão Escolar, Educação não formal, História das Doutrinas Pedagógicas. Além dessas introduziu-se: Pesquisa e Prática Pedagógica nos três primeiros semestres, e, no 5º semestre, Prática Pedagógica e Estágio como integradores da teoria e prática.

No segundo momento de reformulação do curso, a atenção voltou-se para as habilitações, ou seja, os quatro últimos semestres do curso. Encontramos esta discussão no documento intitulado “Reformulação do Curso de Pedagogia: segunda parte”. Discutido em reunião da Congregação, trazia algumas implicações quanto à eliminação das Habilitações Orientação, Supervisão e Administração:

- a) centrar o curso na preparação dos professores, ficando para a pós-graduação essas especializações;
- b) diluir o conteúdo das habilitações no curso de Pedagogia como obrigatório;
- c) restringir o currículo das habilitações, mantendo-as no curso;

Para resolver o problema, foram propostas como soluções as opções b e c: “colocar alguns conteúdos das habilitações em disciplinas obrigatórias do curso, no sentido de fortalecer sua

formação geral básica, e restringir o espaço curricular das habilitações mantendo-as ao final do curso de Pedagogia” (Reformulação do Curso de Pedagogia da FE- Unicamp - segunda parte: Comissão de Pedagogia).

Para que essa opção fosse colocada em prática, tanto no curso noturno quanto no diurno e para todas as habilitações sugeria-se:

- restrição do conteúdo das habilitações ao mínimo obrigatório, imprescindível para uma formação básica;
- retirar a exigência de disciplinas eletivas das habilitações, passando as existentes para o núcleo comum;
- integrar as habilitações Supervisão e Orientação escolar em um único bloco curricular (apenas para o diurno);
- sincronizar as disciplinas das habilitações com cursos de especialização simultâneos;
- introduzir um número mínimo de ingresso para que as habilitações fossem acionadas a partir de 1993;
- introduzir a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como disciplina obrigatória nos dois semestres finais;
- criar um setor responsável para dar suporte ao TCC.

Todas as habilitações seriam revistas de acordo com essas sugestões. Caso houvesse espaço no currículo, ele deveria ser utilizado fortalecendo a formação básica do aluno. De início, a Comissão aceitou que esse espaço fosse preenchido com a disciplina Fundamentos da Educação Especial. O estágio passaria a ser integrado e realizado em “campos de estágio”, em algumas escolas conveniadas com a Faculdade de Educação.

A Comissão de Pedagogia indicou a grade curricular:

1- disciplinas obrigatórias e eletivas (140 créditos ou 2100 horas); 4 créditos ou 60 horas das disciplinas específicas com a legislação; 16 créditos ou 240 horas das disciplinas eletivas; No total, 160 créditos ou 2400 horas.

2- disciplinas obrigatórias das habilitações do curso diurno:

Todas as disciplinas até o 5º semestre são pré-requisitos para início das habilitações: administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional pré-escola, magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau. A habilitação DM (Deficientes Mentais) o 4º semestre, em caráter excepcional, até que fosse adequada.

3- disciplinas obrigatórias das habilitações do noturno:

Todas as habilitações do noturno teriam a mesma estrutura do diurno, com exceção da habilitação classes de alfabetização. As habilitações do noturno eram as seguintes: Magistério do 1º grau, Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, classes de alfabetização, pré-escola e administração escolar.

Nessa proposta:

- introduzia a disciplina Fundamentos da Educação Especial no núcleo comum, para garantir que o estudante se familiarizasse com a questão do deficiente;
- introduzia a disciplina Currículos e Programas no núcleo comum de forma a garantir que o aluno ampliasse a questão de organização ao trabalho na escola;
- introduzia o TCC para que o aluno exercitasse a pesquisa;
- definia-se que as habilitações, com exceção de DM, não tivesse mais que seis disciplinas obrigatórias;
- as disciplinas eletivas das habilitações foram deslocadas para o núcleo comum;

A estrutura curricular do núcleo comum de Pedagogia matutino e diurno, seria:

Quadro 5 - Estrutura curricular do núcleo comum

1º Introdução à Pedagogia	Pesquisa e Prática Pedagógica I	Filosofia da Educação I	Psicologia da Educação I	Sociologia Geral
2º História da Educação I	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Filosofia da Educação II	Psicologia da Educação II	Estrutura e Funcionamento do I e II graus
3º História da Educação II	Pesquisa e Prática Pedagógica III	Didática	Psicologia da Educação III	Sociologia da Educação I
4º História da Educação III	Metodologia de Ensino de 1º grau	História das Doutrinas Pedagógicas	Leitura e Produção de Texto	Sociologia da Educação II
5º Metodologia de Alfabetização	Prática Ensino e Estágio 1º grau	Didática de Ensino Matemática	Didática de Ensino História e Geografia	Didática de Ensino de Ciências
6º Métodos Pesquisa e Ciências da Educação	Estágio Supervisionado de 1º grau	início da 2ª habilitação		
7º Fundamentos da Educação Infantil	Seminário das habilitações			
8º Educação não		Eletiva de	Eletiva de	

formal		Núcleo Comum	Núcleo Comum	
Gestão Escolar				
9º		Atividades livres ou eletivas	Eletiva núcleo comum	

Deve realizar dois créditos de PB e 2 de Educação Física.

Experiência profissional obrigatória nas habilitações de orientação, Supervisão e Administração (experiência magistério I e II grau).

Em reunião ordinária do DASE, realizada em 13/05/92 (conforme decisão de reunião realizada em 06/05/92), discutiu-se a proposta de reformulação da Comissão Ampliada, enviada pelo Coordenador do curso Professor Drº. Luís Carlos de Freitas. Reconhecendo o trabalho desenvolvido, o departamento encaminhou, conforme solicitado, sua intenção em contribuir para o debate. Apresentou algumas sugestões e observações:

- a proposta privilegiava a formação do professor das séries iniciais, marcada por três linhas principais de orientação: 1- Psicologia da Educação, 2- Metodologia do Ensino e 3 - Pesquisa e Prática Pedagógica.

Em relação a esta última, que se traduz pela introdução de três disciplinas com o mesmo nome, cabe observar que ainda não tem conceituação definida, o que nos parece um fator problemático, por se tratar, talvez, de uma alteração significativa que se está pretendendo imprimir no curso de Pedagogia (DASE, Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 1992, p.2);

- as onze disciplinas (Introdução a Pedagogia, Pesquisa e prática pedagógica I, II E III, Sociologia da Educação II, Educação, corpo e arte, Educação não escolar, Educação de adultos, Gestão escolar, Educação, Fracasso escolar e saúde, Seminário das habilitações) que se queriam introduzir, não tinham ementas definidas, o que dificultava sua apreciação;

- havia ausência de espaço para estudar os clássicos da educação, sistema educacional brasileiro no contexto mundial, língua estrangeira e inovações tecnológicas. “O conjunto de disciplinas conhecidas do núcleo comum não teria como pressuposto o entendimento de que simplesmente a atuação do professor é decisiva, deixando de lado uma formação mais abrangente (...)?” (IDEM, p.3);

- a proposta parecia desatualizada em relação à Constituição e ao Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deixando de lado o estudo específico do pré-escolar, especificidade e relação da educação infantil com o 1º grau, diferentes conceitos de infância e sua historicidade, funções

da educação infantil, já que previa apenas uma disciplina- Psicologia do pré-escolar – que se supõe privilegiar o enfoque psicológico e não os fundamentos da educação infantil;

- faltava prever, na proposta, articulação entre o infantil e o fundamental;
- faltava contemplar a formação do professor especializado em educação básica de jovens e adultos;
- a proposta deixava de contemplar a formação do administrador no educador.

Em reunião realizada em 13/05/92, o DEPE apresenta sugestões e considerações sobre a proposta de reformulação do curso de Pedagogia noturno e diurno.

1º manifestavam-se favorável à:

- formação do professor como objeto do curso;
- seriação das disciplinas nos cinco primeiros semestres, ressaltando que havia a necessidade de oferecer recuperação aos alunos reprovados;
- idéia das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica, Metodologia e Prática Pedagógica, Metodologia de Ensino, e Prática de Ensino como eixo de integração do curso.

2º demonstravam preocupação com relação aos conteúdos escolares: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. “A proposta pressupunha que os alunos já tivessem domínio desses conteúdos ou as disciplinas de Didática dariam conta disso?” (DASE, 1992).

3º questionavam o fato de os alunos permanecerem quatro anos e meio para finalizar uma segunda habilitação. Sugeriam quatro anos;

4ºsugeriam que a habilitação DM fosse integrada à proposta;

5º quanto a grade curricular sugeriam:

- que como a disciplina Psicologia da Educação já ocorria no primeiro semestre, as outras duas deveriam ocorrer no 2º e 3º semestres;
- Pesquisa e Prática Pedagógica I se iniciaria no 2º semestre, antes de iniciarem-se atividades nas escolas, além de atividades organizadas pelos professores para os alunos do curso;
- ampliação da disciplina Psicologia do Pré-Escolar para que se pudesse abranger outros aspectos do escolar. Passaria a chamar Psicologia do Escolar;
- alterar a denominação da disciplina Saúde e Fracasso Escolar para Fracasso Escolar.

Não localizamos, nos arquivos do DFHE, DEME e DECISAE, apontamentos sobre o documento de reformulação da segunda parte. As atas desses departamentos apenas insinuam que foram feitas discussões: “depois de discutidos alguns pontos da proposta”.

A Congregação da Faculdade de Educação, em reunião de 20/05/1992, recebeu as conclusões da Comissão Ampliada de Pedagogia, bem como dos Departamentos que examinaram essas conclusões. De início, o Professor Luis Carlos deu alguns esclarecimentos a respeito do trabalho feito pela Coordenação de Pedagogia e distribuiu aos membros presentes um quadro sobre “*a Classificação temática das sugestões dos departamentos*”. Ofereceu esclarecimentos a respeito desse quadro e, não havendo manifestações, deu prosseguimento. Nesse documento sim, encontramos posições do DFHE, DEME e DECISAE. Distribuiu-se um documento “*Estrutura Curricular Proposta para o Curso Diurno*”. Esses documentos foram anexados à ata. A professora Raquel Gandini (chefe de departamento) distribuiu um documento elaborado pelo DASE e cedeu a palavra à Professora Maria Evelynna, que se manifestou, em caráter pessoal, sobre sua preocupação quanto ao documento da Comissão de Pedagogia, que não contemplava a disciplina “Fundamentos da Educação Infantil”, importante em sua opinião. A professora Raquel Gandini concordou com a professora Maria Evelynna, dizendo, ainda, que a proposta, quando encaminhada aos Departamentos, fora sem ementas, e por isso, não fora discutida. O DASE considerava que a discussão sobre a reformulação deveria continuar. A professora Maria da Glória Marcondes Gohn concorda com a posição do DASE e achava prematuro aprovar a proposta. O professor Eduardo Chaves também concordava com a posição do DASE. Para ele, a proposta do diurno saía ganhando com relação ao noturno. Algumas sugestões e alterações foram submetidas à votação. Aprovou-se a reformulação do curso, que seria encaminhada à Diretoria Acadêmica (DAC).

Documentos anexos à Ata: classificação temática das sugestões dos departamentos, solicitações adicionais do DECISAE e estrutura curricular proposta para o núcleo comum do diurno.

Anexo I

CLASSIFICAÇÃO TEMÁTICA DAS SUGESTÕES DOS DEPARTAMENTOS

Temas:

1- mudar ementas

DFHE: Filosofia da Educação I e II

História da Educação I, II e III

Metodologia Ciência e Sociedade

DEPE	DEME	DECISAE
-	-	-

DASE:

O departamento considera prematura a aprovação da proposta (ver resumo anexo).

2- Mudar nome das disciplinas:

DEPE: Psicologia do pré-escolar para Psicologia do escolar
Saúde e fracasso escolar para Fracasso escolar

DEME: Stig (termo não explicitado) para Leitura e Produção de Textos
Didática de Estudos Sociais para Didática de História e Geografia

DECISAE: Sociologia do Currículo para Sociologia da Educação II
Educação não formal para Educação não escolar
Saúde e Fracasso Escolar para Educação e Saúde (ver anexo solicitações adicionais).

DEFHE	DASE
-	-

3- Mudar disciplinas de semestre:

DEFHE	DASE	DECISAE
-	-	-

DEPE: Pesquisa Pedagógica a partir do 2º semestre
Fracasso escolar no 4º semestre
Psicologia seriado a partir do 1º semestre

DEME: Leitura e Produção de Texto passar para 4º semestre

4- Incluir no núcleo comum:

DEPE	DEME	DECISAE
-	-	-

DEFHE: Teorias da Educação ou História das Doutrinas Pedagógicas

DEME: incluir Ciências e Sociedade ao núcleo comum

5- Perguntas:

DFHE: não seria prematuro inserir mudanças no noturno?

DEPE: como organizar os conteúdos de metodologia?

DEME DASE DECISAE
- - -

6- Outras:

DEFHE DEME DASE DECISAE
- - - -

DEPE: 2ª habilitação em quatro anos.

Anexo II - Solicitações adicionais do DECISAE:

- 1- a disciplina Ensino de Sociologia poderá, dependendo das condições do departamento, ser trabalhada conjuntamente com o DECISAE e com o DEME;
- 2- a disciplina Indivíduo e Sociedade, do noturno, deve permanecer como eletiva;
- 3- a disciplina Sociologia da Educação II deve ser pré-requisito para Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais;
- 4- a disciplina Educação Rural deve passar a ser denominada Educação e Populações Rurais;

Outro documento estava anexo, à Ata de reunião da Congregação, denominado Estrutura Curricular proposta para o Núcleo Comum – Diurno, que denominamos Quadro 6.

Quadro 6 - Estrutura Curricular proposta para o Núcleo Comum – Diurno

1º Introdução à Pedagogia	Pesquisa e Prática Pedagógica I	Filosofia da Educação I	Sociologia Geral	Psicologia da Educação I
2º História da Educação I	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Filosofia da Educação II	Psicologia da Educação II	
3º História da Educação II	Pesquisa e Prática Pedagógica III	Sociologia da Educação I	Psicologia do Escolar	
4º História da Educação III	Metodologia de Ensino de 1º grau	Sociologia da Educação II	Leitura e Produção de Texto	
5º Metodologia de Alfabetização	Prática Ensino e Estágio 1º grau	Didática Ensino e Matemática	Didática Ensino e História e Geografia	
6º Métodos Pesquisa e Ciências da Educação	Prática Ensino e Estágio 1º grau	Mais duas disciplinas da 2ª habilitação		

7º Educação não escolar ----- Educação de adultos	Eletiva Núcleo Comum	Eletiva Núcleo Comum	Mais duas disciplinas da 2ª habilitação	
8º Educação Corpo e Arte	Seminários das Habilitações	Atividades Livres ou Eletivas	Eletiva de Núcleo Comum	Mais uma disciplinada 2ª habilitação
9º Disciplinas da 2ª habilitação				

Obs.: Deve realizar dois créditos de PB e 2 de Educação Física.

Esta sugestão para trabalho deixa de se pronunciar sobre a inclusão de novas disciplinas: Metodologia Ciência e Sociedade; Teoria da educação ou História das doutrinas pedagógicas.

Também à ata estavam anexas as ementas das disciplinas sugeridas e alterações de ementas já existentes, conforme solicitação dos departamentos.

As principais alterações aprovadas, que entrariam em vigor no ano de 1993, seriam:

1. o núcleo comum da Pedagogia foi alterado e passou a ser o mesmo para diurno e noturno;
2. o curso diurno de Pedagogia passou a ser matutino;
3. do primeiro ao quinto semestre, o curso passou a ser seriado;
4. o currículo estaria estruturado em função de habilitações. A Habilitação Magistério foi incorporada ao núcleo comum tornando-se, portanto, obrigatória para todos os alunos;
5. o aluno só poderia iniciar uma habilitação após o 5º semestre;
6. desde o primeiro até o sexto semestre, haveria um conjunto de disciplinas para propiciar espaço para conhecimento/intervenção na realidade educacional local e iniciação científica;
7. as disciplinas didáticas (alfabetização, história e geografia, ciências e matemática) seriam ministradas num mesmo semestre, juntamente com início de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado;
8. foram introduzidas disciplinas como História das Doutrinas Pedagógicas, Fundamentos da Educação Infantil, Psicologia da Educação III, Educação não formal, Gestão Escolar, Introdução à Pedagogia, Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III, Sociologia da Educação II, Leitura e Produção de Texto;
9. Habilitação Magistério para o 2º grau era independente da Habilitação Magistério para o 1º grau (sínteses obtidas através da leitura do Boletim de Pedagogia nº. 3 de maio de 1992).

Localizamos documento enviado à Congregação da FE, pelo DEPE, com relação às alterações curriculares propostas pelo Coordenador Luiz Carlos de Freitas. Em reunião realizada em 02/12/92, o departamento discutiu a retirada da disciplina EP – 421 Princípios e Métodos de Orientação Educacional II, que era uma disciplina alocada ao DEPE. Em manifestação sobre a

retirada, o departamento recorre, em primeira instância, à Congregação, com as seguintes justificativas:

Analisando os artigos 28, 29, 30, 31, 39 e seu parágrafo único, 42, 44, 147, 148, 149 e seu parágrafo único e artigo 152 do Regimento Geral, em vigor na Universidade, verifica-se que as disciplinas são vinculadas aos departamentos e compete aos departamentos a criação e supressão das mesmas (DEPE, reunião do dia 02/12/1992).

Além dessa justificativa, apresentavam outras e fatos que ocorreram durante as reuniões:

1- O departamento discutiu a junção da habilitação orientação e supervisão escolar; 2- em nenhum momento foi discutida a retirada de disciplinas ou da habilitação orientação educacional; 3- adiantaram que as disciplinas Orientação e Métodos I e II, na formação do pedagogo com habilitação em orientação era de fundamental importância;

Colocaram ainda que, no momento da discussão com a Congregação o professor Fermino Fernandes Sisto, perguntou ao coordenador como ficaria a habilitação Orientação Educacional. O coordenador informou que continuaria no catálogo. Também comunicou que após conversa do coordenador com as professoras Cecília Collares, Lucia Fini e Maria Inês Fini, este foi comunicado verbalmente que não deveria haver supressão de disciplinas. Entretanto, após reunião da Congregação verificou-se a retirada das disciplinas: EP- 421 Princípios e Métodos de Orientação II e EP- 400, ministrada pelo DEPE desde 1982, além da extinção da habilitação OE.

O DEPE aproveitou para manifestar estranheza quanto à retirada da habilitação magistério de 2º grau, alternativa tradicional e concreta de trabalho para os alunos. Com quatro departamentos, não haveria problemas com as disciplinas de fundamentos desta habilitação. Solicitava ainda reflexão sobre a limitação ao número mínimo de alunos para que se efetivasse uma habilitação, pois o número de alunos recebidos no vestibular já era reduzido, sendo pouca a distribuição, por disciplinas exceto nas habilitações obrigatórias.

O coordenador responde a essas solicitações:

- o procedimento de reformulação estabelecido pela Comissão seguido pela coordenação adotou o princípio de redução dos espaços destinados às especializações (habilitações);
- a Comissão não achava oportuno alterar estes princípios;
- recomendava-se que o DEPE estudasse a habilitação orientação educacional;
- em relação ao mínimo de alunos exigidos, esse número poderia ser facilmente preenchido.

Com o objetivo de “registrar o espírito de reformulação do curso de Pedagogia”, a coordenação redigiu o documento “Diretrizes Pedagógicas para o Novo Currículo: Compromisso mínimo com o trabalho coletivo”, que definia alguns parâmetros para a nova estrutura curricular: “A aprovação de uma nova grade curricular para um curso não garante, por si, uma nova qualidade para o mesmo. Na realidade, uma nova grade curricular é tão somente uma medida que vise facilitar uma nova proposta para um curso” (COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA: Diretrizes Pedagógicas para o Novo Currículo: Compromisso mínimo com o trabalho coletivo, 1992 p.1).

O documento chamava a atenção para melhor articulação entre teoria e prática, privilegiando a integração entre as disciplinas. Para que isso ocorresse, destacava alguns pontos sobre o novo currículo:

1. para o semestre seguinte haveria duas realidades diferentes no noturno e no diurno: de manhã, o novo currículo já no primeiro semestre; à noite, o novo currículo sendo implementado no primeiro, terceiro e quinto semestre, não de forma pura, mas com algumas alterações que visavam a viabilizar a opção em bloco dos alunos que já pertenciam ao curso.
2. tanto no noturno como no matutino, conforme a Comissão e o Conselho Interdepartamental, ocorreria num período de quatro horas por dia;
3. as disciplinas teriam horários definidos e fixos, de semestre para semestre;
4. as disciplinas seriam planejadas com duas horas de duração em dois dias da semana: segunda/quinta ou terça/sexta;
5. apenas a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica seria oferecida quatro horas seguidas, na quarta – feira, atendendo algumas características: a- destinava-se à integração entre as demais disciplinas daquele semestre, através de planejamento conjunto de análise e crítica de temáticas previamente definidas pelos professores do semestre, possivelmente a cada bimestre; b- deveria alimentar o debate teórico com o concreto, possibilitando envolvimento do aluno com a realidade escolar; c- constituía-se como espaço para os primeiros passos da pesquisa; d - deveria ser utilizada para avaliar atividades do semestre contando com a participação de todos;

6. a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica pertenceria à coordenação, que, através da Comissão de Pedagogia, faria indicação de professores para as turmas e não mais pertencia aos departamentos;
7. o professor da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica atuaria junto à coordenação, que participaria de reuniões para planejamento;
8. o mesmo servia para as disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (105, 205,305), Metodologia de Ensino de 1º grau (350), Prática de Ensino de 1º grau (583), Estágio Supervisionado de 1º grau e Seminário das Habilitações. “Uma das intenções do novo currículo é restabelecer a noção de curso e de turma” (IDEM, pág. 2).

O curso noturno “não estaria sendo implementado de forma pura, mas com algumas alterações que visavam a viabilizar a opção em bloco dos alunos que já pertenciam ao curso pelo novo currículo”. No entanto, em ofício Pedagogia FE nº. 17/96, enviado aos chefes de departamento, o coordenador encaminhou elementos para o planejamento da carga didática de seus docentes. Dos caminhos que deveriam orientar este planejamento destacava: “o currículo antigo ainda estaria em funcionamento durante os anos de 1994 e 1995, atendendo a maior parte dos alunos que entraram antes de 1992”. No curso noturno, segundo ofício, todos optaram pelo novo currículo implantado em 1993. A implantação do “novo currículo” no curso noturno estava um ano a frente da implantação do novo currículo do matutino. Por isso deveriam ser separadas projeções para noturno e diurno. Como explicar o fato de, num primeiro momento, o noturno estar um ano atrás da implementação em relação ao diurno, e num ano posterior, um ano à frente? Houvera realmente implementação do novo currículo?

Outros ofícios foram enviados aos departamentos pela coordenação, comunicando problemas relativos às reformulações curriculares: Ofício nº. 088/92, comunicando número reduzido de disciplinas eletivas pelos departamentos; ofício nº. 013/93, encaminhando sugestões de cronograma de horários para o segundo semestre de 1993, listagem de disciplinas, horários pré-definidos para disciplinas, folhas de indicação para horário de disciplinas do antigo currículo, para correção de erros derivados da dificuldade da coordenação lidar com três currículos superpostos, seis habilitações, ajustes curriculares do curso noturno e eventuais inconsistências procedentes na própria reformulação.

No catálogo de graduação da Unicamp de 1993, localizamos a estrutura dos Cursos de Pedagogia 20 (diurno) e 38 (noturno).

20- O Profissional:

Licenciado – Sairia graduado em Pedagogia com, no mínimo uma ou no máximo duas das seguintes habilitações: Orientação educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Magistério das matérias Pedagógicas do segundo grau, especialista em Educação Pré-Escolar e Formação de Professores para Educação Especial: Deficiente Mental. A primeira habilitação era magistério do 1º grau, obrigatória. A segunda, poderia ser escolhida dentre as enumeradas. As habilitações abrangiam:

- Orientação Educacional: em seus aspectos gerais e vocacionais, envolvia a ordenação e integração das influências da formação dos alunos na escola, família e sociedade. Integrar-se-ia em 204 créditos equivalentes a 3060 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo 18 semestres;
- Administração Escolar: envolvia o planejamento, a execução, a avaliação e o controle administrativo de sistemas escolares e das unidades que os compunham. Integrar-se-ia em 208 créditos equivalentes a 3120 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo 18 semestres;
- Supervisão Escolar: abrangia a coordenação do processo didático em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e de avaliação e de controle no âmbito dos sistemas escolares e das unidades que o compunham, como supervisão geral, e nos estudos afins. Integrar-se-ia em 200 créditos equivalentes a 3000 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo, 18 semestres;
- Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau: habilitava ao ensino das disciplinas e atividades práticas pedagógicas, de segundo grau (Escola Normal) e das séries iniciais de escolarização. Integrar-se-ia em 188 créditos equivalentes a 2820 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo 18 semestres;
- Especialista em Educação-Pré-Escolar: habilitado para trabalhar como professor ou recreacionista em estabelecimentos de educação pré-escolar; Integrar-se-ia em 192 créditos equivalentes a 2880 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo 16 semestres;

-Formação de Professores par Educação Especial - Deficiente Mental: visava formar educadores para trabalhar com deficientes mentais em estabelecimentos de ensino primário. Integrar-se-ia em 230 créditos equivalentes a 3450 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo 16 semestres;
Período matutino.

38. O Profissional:

Licenciado – Sairia graduado em Pedagogia com, no mínimo uma ou no máximo duas, das seguintes habilitações: Magistério do Pré-Escolar, Magistério das Séries Iniciais do 1º grau, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, Magistério para as classes de alfabetização. O licenciado em Pedagogia poderia atuar como docente e da disciplina e atividade práticas das matérias pedagógicas do segundo grau, das disciplinas das séries iniciais de escolarização, como professor em nível de pré-escola e na alfabetização de crianças e adultos. Poderia também continuar seus estudos em Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão escolar e na pesquisa Educacional. As habilitações abrangiam:

- Magistério das Séries Iniciais do 1º grau: Integrar-se-ia em 152 créditos equivalentes a 2220 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo 16 semestres;
- Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau: Integrar-se-ia em 188 créditos equivalentes a 2820 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo 18 semestres;
- Magistério para as classes de alfabetização: Integrar-se-ia em 176 créditos equivalentes a 2640 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo 16 semestres;
- Magistério do Pré-Escolar: Integrar-se-ia em 172 créditos equivalentes a 2580 horas em 9 semestres, como sugestão da unidade ou no máximo 16 semestres;

Período noturno.

A obrigatoriedade da docência no ensino fundamental, passou a ser a marca do currículo da Unicamp, no processo de reformulação curricular de 1992. O curso converteu-se em um dos lemas mais defendidos pela ANFOPE: a docência como base de formação do educador, posição defendida também pelo coordenador Luiz Carlos de Freitas. Tal lema têm sido polêmico, já que para alguns educadores, descaracteriza a Pedagogia como campo teórico-investigativo da educação, identificando-a com uma licenciatura.

A questão sobre o currículo propedêutico nas Universidades: “primeiro é examinada a teoria, depois, a prática” aparece no documento de reformulação. Entretanto, o documento não aprofunda questões relacionadas a essa problemática. A Comissão propunham um espaço de intercâmbio entre teoria e prática, introduzindo a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica que teria continuidade nas disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º grau. Observaremos nas discussões de reformulação de 1998, que não houve articulação entre essas disciplinas, por falta de compreensão do papel que elas deveriam ter no currículo, e ainda pela falta de docente responsável por essas disciplinas, não se conseguindo, portanto, superar a questão do currículo propedêutico.

A proposta de desaparecer com as habilitações do curso de Pedagogia ficou para um outro momento, já que havia uma legislação que não permitia tal alteração.

Novamente, não observamos nos documentos, as discussões que os departamentos cobravam da coordenação, no documento de 1989, quanto a pressupostos teóricos e filosóficos que embasassem a reformulação do curso. São apenas citados alguns princípios da ANFOPE, que embasariam a reformulação.

3.3 O processo de Reformulação Curricular de 1997.

Em 1996 como observamos, com a aprovação da LDB, acirrou-se o debate entre os educadores e o poder instituído em torno da formação dos profissionais da educação, graças ao conteúdo dos artigos 62, 63 e 64, já que a LDB reforçou a distância entre os professores e especialistas, retirando do curso de Pedagogia e das Faculdades de Educação a responsabilidade pela formação do professor de educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

A partir dessa legislação, as entidades e estudiosos da área reiniciam o debate sobre a formação dos profissionais da educação a fim de construir uma proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Na Faculdade de Educação da Unicamp, esse processo ocorreu entre 1996 a 1998, envolvendo Coordenação do curso, professores e alunos.

A Faculdade de Educação tinha por objetivo:

- formação de profissionais de nível superior para a área educacional, compreendidos os especialistas em educação em diferentes tipos (pedagogos) e os professores que integravam diferentes disciplinas das escolas de 1º e 2º grau (os licenciados);

- formação de pesquisadores capacitados a desenvolver projetos de investigação em diferentes áreas, temas e problemas educacionais;
- produção de conhecimento através do desenvolvimento de pesquisa;
- prestação de serviços aos diferentes organismos sociais.

Para atingir esses objetivos, a faculdade dispunha:

- Em nível de ensino: a - cursos regulares de graduação em pedagogia (bacharelado e licenciatura) com Habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º grau, Magistério de Matérias Pedagógicas do 2º grau, Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Educação Pré-Escolar, Formação de Professores para Educação Especial de Deficiente Mental, Magistério do Pré-Escolar e Magistério para Classes de Alfabetização; b - cursos regulares de graduação (licenciatura); c - cursos regulares de pós-graduação (mestrado e doutorado);
- Em nível de pesquisa: desenvolvia pesquisas nas áreas básicas de educação ligadas aos departamentos: Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Administração, Supervisão e Metodologia de Ensino;
- atividades de serviço, chamadas extensão, eram oferecidas na medida em que fossem acessíveis aos alunos da universidade, firmando convênios com outros órgãos.

A Reformulação do curso de Pedagogia da Unicamp iniciou-se em 1996, com a Professora Helena Costa Lopes de Freitas²⁸ no cargo de Coordenação da Faculdade. Observamos que a reforma do curso de Pedagogia, nesse período, certamente estava marcada por idéias que tinham a influência da Anfope.

A Comissão Ampliada foi constituída pela Comissão de Pedagogia no 1º semestre de 1996 (reunião de 15 de março de 1996), com a finalidade de avaliar o Curso de Pedagogia e elaborar uma reformulação curricular do curso. Trabalhou nesta Comissão a Prof.^a Elisabete M de Aguiar Pereira (DASE); Prof.^a Ana Lúcia Goulart de Faria (DECISAE); Prof.^a Ana Maria Torezan (DEPE); Prof.^a Corinta M. G. Geraldi (DEME); Prof.^o Antônio Carlos Bergo (DFHE); Prof.^a Clara G. de Sá Nascimento (DASE); Prof.^a Águeda Bernadete Bittencourt (DASE), Prof.^a Maria Teresa Cartolano (DFHE); Prof.^o Sergio A. da Silva Leite (DEPE); Prof.^o Ulisses Ferreira de Araújo (DEPE) e a Prof.^a Rosely Palermo Brenelli (DEPE). As Coordenadoras:

²⁸ Docente da Faculdade de Educação da Unicamp (DEME), Coordenadora do curso de Pedagogia e Presidente da Anfope (1996 a 2000).

Helena Costa Lopes de Freitas e Lilian Lopes Martin da Silva (associada). Representantes estudantis, cujos nomes não constam nos documentos.

Para se chegar à reformulação do curso, a Comissão realizou, a partir de agosto, algumas reuniões para que se pudessem ouvir os departamentos e os alunos. Em setembro, dando continuidade ao processo de avaliação, realizou o Seminário “Curso de Pedagogia em construção”, com a participação de professores de outras instituições (Profª. Sonia Leite Nikitiuk, de Angra dos Reis, do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, Profª. Célia S. de Almeida, do curso da Universidade Federal de Mato Grosso e a Profª. Daisy Freire Garcia, do curso da Universidade Federal de Minas Gerais), para que se pudesse estar em contato com diferentes propostas curriculares do curso de Pedagogia, e, a partir dessas diferentes realidades, realizarem um debate sobre diferentes projetos e experiências no curso.

A partir desse seminário, a Comissão de Pedagogia, em conjunto com a Comissão Ampliada, elaborou um documento intitulado “Redefinindo o curso de Pedagogia documento para debate”. Nesse, a Comissão solicitava a participação dos estudantes e docentes na continuidade de avaliação do curso. Acreditavam que as três distintas propostas representavam concepções distintas sobre o curso de Pedagogia, e levantavam questionamentos significativos:

A definição de uma política global de formação no nível do estado de Mato Grosso que prioriza para o curso de Pedagogia, a formação do professor de 1ª a 4ª séries e a estreita relação com a rede pública de ensino, tal como observamos na experiência do Mato Grosso; a formação de profissionais do magistério (séries iniciais e 2º grau magistério) e especialistas nas tradicionais habilitações do curso de pedagogia, com a estreita vinculação com a rede municipal, na experiência de Angra dos Reis e a separação entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia - com ênfase em várias áreas do conhecimento-, como proposta da Faculdade de Educação da UFMG, representam contribuições importantes, que devem ser aprofundadas e melhor estudadas por nós, sem prejuízo de outras necessárias contribuições (COMISSÃO DE PEDAGOGIA E COMISSÃO AMPLIADA: Redefinindo o Curso de Pedagogia: documento para debate, 1996.p.1).

A coordenação traz para discussão algumas questões e avaliações tanto de alunos quanto de professores. São destacadas:

1- um desconhecimento, por parte dos professores, que se incorporam a cada semestre e também entre os demais professores, e por parte dos alunos, da estrutura curricular e dos princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia;

2- um descontentamento com a forma como se desenvolvia o trabalho discente/docente na graduação, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Essa questão a Comissão Ampliada da

Pedagogia via como central, sentindo a necessidade de repensar, naquele momento, os compromissos com a graduação, com as formas de trabalho, com os espaços de estudo e pesquisa dos estudantes, bem como a articulação entre os diferentes componentes do currículo, evitando a fragmentação. Apontava para a necessidade de reflexão e motivação efetiva de professores e alunos para construção coletiva de conhecimentos da graduação;

3- a desarticulação entre as disciplinas do eixo prático: Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III; Metodologia do Ensino do 1º grau; Prática de Ensino e Estágios; Seminário das Habilitações e Trabalho de Conclusão de curso I e II. Viam, em especial, a necessidade de articulação das disciplinas Pesquisa Pedagógica I II e II com a Prática Educativa. Essa desarticulação era justificada pelas diferentes compreensões do papel dessas disciplinas no currículo e ainda pela falta de docente responsável por esta disciplina.

Esta articulação era vista, principalmente pelos alunos, como fundamental, na medida em que é nessas disciplinas – que introduzem o aluno no universo da pesquisa e da investigação/intervenção- que alunos e professores se envolvem com o trabalho investigativo e o conhecimento sobre a educação, o ensino e a escola, podendo propiciar o incentivo à iniciação científica e à formação autônoma e criativa de nossos estudantes (IDEM, p.2).

4- a necessidade de repensar a manutenção ou extinção das habilitações enquanto especialidade, considerada como mais polêmica porque retoma o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional do educador, colocado em questão na especificidade do pedagogo. A partir dessa problemática, colocam algumas questões:

É possível pensar em uma estrutura curricular em que se eliminem as habilitações enquanto especialidades, trazendo para o corpo do núcleo comum as disciplinas correspondentes, permitindo o aluno o acesso ao conhecimento específico descaracterizando-as como “habilitações”?

Como ficariam as habilitações “Docentes” DM (Educação Especial), Pré-escola e magistério de 2º grau (também suspensa temporariamente)?

Seria essa a forma mais adequada de pensarmos as habilitações, ou deveríamos pensá-las como possibilidade também para os alunos das Licenciaturas que, uma vez na escola, devem ter as mesmas condições e oportunidade de exercerem o trabalho pedagógico próprio para essas habilitações, somente destinadas a professores de 1ª a 4ª séries (formados no curso de Pedagogia)?

Que profissional formamos e para qual escola? (IDEM, p.2).

Algumas propostas foram colocadas: 1- extinguir as habilitações, colocando-as em aberto a todos os licenciados; 2- estabelecer ênfases (como na UFMG) nas áreas de Educação Especial,

Educação Infantil, Gestão da Educação, ou outras áreas de interesse; 3- ampliar número de semestres para conclusão do noturno; 4- ampliar o número de vagas no noturno com abertura para professores da rede pública.

Em 6 de janeiro de 1997, a reunião da Comissão Ampliada esboça, em forma de texto e grade curricular, algumas das idéias apareciam com as reuniões, assembleias e seminários que vinham sendo realizados em 1996. Essa primeira versão foi encaminhada aos departamentos.

Trazia algumas considerações sobre as habilitações no curso de Pedagogia e a superação da divisão e fragmentação. O curso de pedagogia da Unicamp sempre esteve estruturado em habilitações: administração escolar, supervisão escolar, magistério de 2º grau, pré - escola, deficientes mentais. No processo de reformulação de 1993, o debate sobre manutenção ou extinção das habilitações foi postergado, mantendo-se as habilitações que tiveram consenso. A habilitação orientação educacional foi extinta em 1994 e a habilitação magistério de 2º grau suspensa em 1995. Essa discussão entre manutenção ou extinção das habilitações sempre esteve presente no curso da FE Unicamp, retomando a discussão “formação do generalista X formação do especialista”. Essa discussão, para a Comissão, era o eixo norteador das discussões.

A Comissão trabalhou com o consenso de que a formação dos alunos deveria abranger todas as possibilidades profissionais, colocadas pelas diferentes habilitações. Tratava-se de “aprofundar a compreensão dos elementos que caracterizavam a totalidade do trabalho pedagógico em suas dimensões/ tarefas de docência, gestão e coordenação pedagógica, seja para explicitar o trabalho pedagógico no sistema escolar ou em outras instâncias/formas educativas” (Proposta de Reformulação: Curso de Pedagogia - Comissão Ampliada: Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia matutino/noturno. Comissão de Pedagogia Ampliada, 1997, p.3).

Alguns princípios norteavam a nova proposta curricular:

- 1- Valorização do trabalho pedagógico como base da formação do profissional da educação;
- 2- Sólida fundamentação teórica, para a compreensão da educação “em todas as suas dimensões de - escolar e não escolar, às necessidades e problemas sociais e às demandas da escola pública” (IDEM, p.4);
- 3- Garantir espaço para a pesquisa e o conhecimento/intervenção na realidade escolar. Para isso foram mantidas as disciplinas do Eixo prático do currículo Pesquisa Pedagógica I, II e III (que naquele momento era a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica); Metodologia do ensino fundamental (novo nome dado à disciplina que estava sendo lecionada até aquele momento com

o nome de Metodologia de Ensino de 1º grau). Houve aumento da disciplina Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação para 8 horas, incorporando 300 horas para a Prática de Ensino;

4- Trabalho partilhado e coletivo - “Parte-se do pressuposto que as disciplinas devem buscar novos articuladores- Temas Norteadores - sejam nos específicos das extintas habilitações, seja nas novas temáticas emergentes” (IDEM p. 4);

5- Garantir as possibilidades do trabalho interdisciplinar de articulação: mantendo espaços para disciplinas eletivas organizadas em núcleos temáticos *flexíveis*, isto é, podem ser organizados para determinado espaço de tempo e para determinadas turmas, que podem tratar tanto de temas das habilitações como de outros temas;

6- Garantir novas formas de relação/unidade teoria-prática no interior do currículo: propondo novos articuladores no desenvolvimento da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III com outras disciplinas. A primeira reestruturação desta disciplina já pensada para o 1º semestre de 97 introduziria a temática das novas tecnologias como uso de computador, biblioteca, etc.;

7-Trabalhar com a concepção de formação continuada em contraposição ao currículo excessivo.

Síntese das modificações:

- 1- terminam as habilitações. O aluno ampliaria os estudos com disciplinas eletivas em núcleos temáticos flexíveis, organizados em tempo e espaço determinado;
- 2- seria impossível integrar todas as disciplinas de DM;
- 3- eletivas teriam duas horas, organizadas isoladamente ou com núcleos temáticos;
- 4- a prática de Ensino e Estágios, totalizando 300 horas, passavam a articular docência e demais funções educativas. Propunha ao aluno 120 horas do estágio em uma “habilitação” que se queira aprofundar, do total de 300;
- 5- enquanto não modificada a portaria 399/89, os alunos saíam com todas habilitações.

Quadro 7 - Proposta de estrutura curricular para o curso de Pedagogia Matutino e noturno

1º Introdução à Pedagogia Org. trab. Ped.	Pesquisa Pedagógica I	Filosofia da Educação I	Psicologia da Educação I	Sociologia Geral
2º História da Educação I	Pesquisa Pedagógica II	Filosofia da Educação II	Psicologia da Educação II	Sociologia da Educação I

3º História da Educação II	Pesquisa Pedagógica III	Didática teoria Pedagógica I	Psicologia da Educação III	Educação e Antropologia Cultural
4º História da Educação III	Metodologia de Ensino Fundamental	Didática teoria Pedagógica II	Métodos de Pesquisa em Ciências da Educação I	Política Educacional
5º Métodos de Pesquisa em Ciências da Educação II	Fundamentos da Educação Infantil	Planejamento Educacional	Fundamentos da Educação Especial	Currículos e Programas
6º Prática de Ensino	Metodologia Alfabetização	Didática de Ensino Matemática	Didática de Ensino História e Geografia	Didática Ensino Ciências
7º Leitura e produção de textos	Organização Trab. Ped. E gestão escolar	Corpo, expressão e arte	Pensamento Linguagem e Des. Humano	Educação e família
8º Educação não escolar	Trabalho de Conclusão de Curso I	Eletiva	Eletiva	Eletiva
9º Atividades livres ou eletivas	Trabalho de Conclusão de Curso II	Estágios	Estágios	Estágios

152 créditos em 38 disciplinas obrigatórias = 2280 h

16 créditos em 04/08 disciplinas optativas = 240 h

Estágios = 20 créditos = 300h

Total de créditos: 188 créditos totalizando 2820 horas

Das disciplinas e ementas modificadas, estariam: 1-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau para Política Educacional; 2- Princípios e Métodos de Administração Escolar e Princípios e Métodos de Supervisão Escolar para Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar; 3- Deficiente Mental e Família para Educação e Família; 4- Disciplina da Habilitação DM para Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano; 5- Educação não formal para Educação não escolar; 6-Educação, Corpo e Arte para Corpo, Expressão e Arte; 7- Didática: Teoria Pedagógica II em substituição a História das Doutrinas Pedagógicas ficando duas disciplinas Teoria Pedagógica I e II.

Alguns caminhos, dentro destas mudanças, foram levantados: 1- O estágio passa a ser desenvolvido articulando todas as funções pedagógicas. Como articulariam os professores para

cumprir este trabalho? 2- Havia necessidade de um “enxugamento” no currículo, sem prejuízo na formação teórica, trazendo a possibilidade de formação continuada.

Algumas questões deveriam ser discutidas pelos Departamentos:

- ementas das novas disciplinas, revisão de ementas, criação ou extinção de disciplinas eletivas e obrigatórias;
- possibilidade de que as disciplinas fossem módulos de 4 horas e não 2 e mais 2;
- possibilidade de desenvolver disciplinas por módulos, principalmente porque LDB previa exigência de 200 dias letivos (um mês a mais);
- o impacto de disciplinas compartilhadas pelos docentes;
- a possibilidade de criar um curso diferenciado quanto à duração para o noturno.

Quadro 8 - Estrutura do núcleo comum de Pedagogia matutino e noturno - 1995 (atual)

1º Introdução à Pedagogia	Pesquisa e Prática Pedagógica I	Filosofia da Educação I	Psicologia da Educação I	Sociologia Geral
2º História da Educação I	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Filosofia da Educação II	Psicologia da Educação II	Sociologia da Educação I
3º História da Educação II	Pesquisa e Prática Pedagógica III	Didática	Psicologia da Educação III	Sociologia da Educação II
4º História da Educação III	Metodologia de Ensino de 1º grau	História das Doutrinas Pedagógicas	Leitura e Produção de Texto	Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º graus
5º Metodologia Alfabetização	Prática Ensino e Estágio 1º grau	Didática Ensino e Matemática	Didática Ensino e História e Geografia	Didática Ensino de Ciências
6º Métodos Pesquisa e Ciências da Educação	Estágio Supervisionado 1º grau	Estágio Supervisionado 1º grau	Fundamentos da Educação Especial	Disciplina da segunda habilitação
7º fundamentos da Educação Infantil	Seminários das Habilitações	Gestão Escolar	Mais duas disciplinas da 2ª habilitação	
8º Educação não formal	Trabalho de conclusão de Curso I	Currículos e Programas	Disciplinas da 2ª habilitação	Disciplinas da 2ª habilitação
Educação Física				
9º Atividade Livre	Trabalho de	Eletiva	Eletiva	Disciplinas da 2ª habilitação

ou eletiva	conclusão de			
	Curso II			

Esta foi a primeira versão do currículo e Proposta de Reformulação que foi apresentada à comunidade acadêmica. Em ata de Congregação (110ª reunião ordinária de 26/02/97), a professora Helena C. de Freitas já informava sobre a proposta de reformulação, na qual se buscavam montar núcleos temáticos, com o aluno compondo suas necessidades e saindo com todas as habilitações.

A Comissão estipulou um cronograma para discussões: 05 de março, departamentos; 12 de março, reunião da Comissão Ampliada para avaliação das discussões dos departamentos; 15 de abril, encontro de ex-alunos; 08 de maio, reunião extraordinária da Congregação para aprovação de proposta; 9 de maio, prazo final para entrega das alterações de catálogo na DAC. Logo após, a Comissão de Pedagogia foi chamada a reuniões dos departamentos para esclarecimentos.

Em reunião ordinária do Departamento de Filosofia e História da Educação (DFHE) de 05/03/1997, a Professora Doutora Helena Costa Lopes de Freitas compareceu, para expor a proposta de reformulação do curso. A coordenadora esclareceu que as discussões foram realizadas por uma Comissão Ampliada de Pedagogia e que as mesmas estavam ocorrendo, em torno das habilitações. Acrescentou que as propostas estavam previstas para catálogo de 1998. Algumas questões foram levantadas: professor Hermas Gonçalves Arana: a carga horária seria afetada? A professora Helena esclareceu que estava garantida dentro do que regia a ementa em torno das habilitações. Professor Pedro Georgen: que tipo de sugestões poderiam ser dadas? A professora Helena informou que deveria ser considerado, no documento encaminhado à Comissão, tudo o que fosse consensual do departamento. A coordenadora entregou documento aos membros, e ficou decidido que, em reunião extraordinária de 26 de março, discutiriam a Reformulação da Pedagogia.

Em ofício à Coordenação e Comissão Ampliada de Pedagogia, o DHFE encaminha proposta de reformulação de disciplinas e núcleos temáticos, a partir das discussões realizadas pelo departamento. Os professores concordavam com a estrutura disciplinar por módulos e o trabalho entre vários professores nas disciplinas. Viam como “inviável a redução das Histórias da Educação para o tempo correspondentes a dois semestres, (essa proposta fora sugerida em uma

das reuniões da Comissão) uma vez que estavam incorporando às suas ementas, conteúdos de fundamento da educação indispensáveis à formação do educador, quais sejam, os fundamentos clássicos, modernos e contemporâneos do pensamento educacional brasileiro, a história social da infância normal e excepcional em cada período” (Ofício. DFHE/FE 18/97, p. 1).

Quanto aos núcleos temáticos, os professores sugeriam que, ao contrário de específico, como era indicado no documento da Comissão, fosse mais abrangente. Sugeriam apenas três:

- 1) Fundamentos da Educação ou Pensamento Educacional;
- 2) Organização e Prática Social;
- 3) Sociedade, Política e Educação.

Entendiam que os alunos deveriam ter sólida fundamentação teórica, através dos fundamentos da educação, antes de se voltar para prática (não só escolar). Entendiam que “não se pode centrar a formação de um educador somente na realidade e prática pedagógica, uma vez que a educação que ocorre fora desse espaço escolar é de fundamental importância para todos aqueles que desejam estar em sintonia com as transformações da sociedade” (IDEM, p.1).

Quanto às disciplinas propostas, o departamento pedia para conhecer o enfoque e as mudanças das disciplinas Pesquisa Pedagógica I, II e III, e a proposta de criação da disciplina Educação e Antropologia Cultural, já que para eles, a questão cultural já se fazia presente nos fundamentos da educação (filosofia, história, sociologia, política), podendo apenas uma disciplina de núcleo temático para “aprofundamento”.

Em reunião do Conselho Departamental do Departamento de Metodologia de Ensino (DEME) realizada em 05 de março de 1997, a professora Corinta fez relato das modificações introduzidas na Proposta de reformulação do curso de Pedagogia: terminava a divisão em habilitações; algumas das disciplinas habilitações: Magistério da Educação Pré-escolar e Educação Especial - Formação de Professores para Deficiente Mentais foram incluídas no Núcleo Comum. Os subgrupos dessas habilitações deveria merecer um tratamento específico no conjunto das modificações; sugeriam-se disciplinas eletivas de 2 horas; a prática de ensino e os estágios totalizariam 300 horas e passam a ser desenvolvidos articuladamente magistério/docência e demais funções no ensino fundamental e/ou educação infantil, e/ou outras formas educativas. O estudante poderia fazer opção por uma das habilitações, em apenas 120 horas do total de 300. Em

razão da complexidade do assunto, os membros resolveram convocar Assembléia para o dia 18/03, com a presença da coordenadora do curso. A Assembléia do dia 18/03, tinha na pauta para discussão, 1- as mudanças no curso de licenciatura diante da nova LDB e 2 - proposta de reformulação do curso de Pedagogia. Iniciou-se a discussão com o professor Mansur Lutfi falando das repercussões da LDB 9.394 de dezembro/96 para os cursos de licenciatura. Informou que, para 1997, os cursos de licenciatura deveriam cumprir 300 horas de estágio. A professora Corinta Geraldi sugeriu pensar-se a questão do estágio para além da escola, em outros locais como sindicatos, postos de saúde, SESI, SENAC, etc. A professora Corinta apontou a necessidade de se ter alguns princípios norteadores. Algumas discussões e sugestões foram feitas: desvincular o Estágio da Prática de Ensino, diluindo o estágio ao longo do curso; que o Estágio acontecesse a partir do segundo ano; repensar o nome Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como por exemplo, Prática do Cotidiano Escolar; discutir concepções de estágios; participação dos professores das escolas da rede na Universidade; estudar possibilidade de estágio remunerado. A seguir, discutiram os princípios norteadores da proposta curricular do curso de Pedagogia. O Professor Ezequiel elogiou o documento e sugeriu que fossem incluídos exemplos de núcleos temáticos. A professora Célia pediu esclarecimentos sobre a disciplina Corpo, Expressão e Arte e a questão de oferecerem-se disciplinas por módulos. A professora Maria Helena Bagnato sugeriu que a oferta de disciplinas por módulos se iniciasse, em caráter experimental, no último ano do curso.

Após a fase de discussão dos departamentos, a Comissão de Pedagogia fez novas alterações no documento, que passou a intitular-se “Proposta de Reformulação da Pedagogia (Modificada)”, e que seria discutido na Congregação em abril e aprovado em maio. Esse texto trazia novas justificativas para as habilitações no curso de Pedagogia e a superação da divisão e da fragmentação. O fim das habilitações deveria ser o eixo norteador das discussões, já que os alunos, cada vez mais, estavam “puxando” disciplinas da 3ª e 4ª habilitação, para poderem cumprir, nos quatro anos e meio, as exigências curriculares e competir no mercado de trabalho. Não se tratava de desvalorizar nenhuma habilitação, mas “aprofundar a compreensão dos elementos que caracterizam a totalidade do trabalho pedagógico no sistema escolar ou em outras instâncias/formas educativas”. Nesse sentido, a Proposta de Reformulação, procurou incorporar os “conhecimentos relativos a administração, supervisão, dm e pré-escola em um único ponto

comum e obrigatório” (Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia: modificada - Faculdade de Educação: Curso de Pedagogia matutino/Noturno: Comissão Ampliada, 1997).

O documento procura justificar como ficaria cada habilitação, já que o fim das habilitações foi um ponto polêmico nas discussões que envolveram os departamentos:

1- as habilitações: administração e supervisão escolar, que englobavam a especialização, estavam contempladas com as disciplinas: Princípios e Métodos (de Supervisão e Administração), Estágio Supervisionado e Planejamento Educacional, Matemática e Estatística. A Proposta era criar a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, e ampliar o estágio para 300 horas, integrando-o às diferentes tarefas pedagógicas, trazendo para o núcleo comum obrigatório a disciplina Planejamento Educacional. Quanto às disciplinas de Matemática e Estatística, seriam atribuídas a Pesquisa Pedagógica I e Metodologia em Ciências da Educação;

2- as habilitações DM e pré-escola englobavam a docência, contemplavam diferentes disciplinas. Considerou-se, na reformulação que seria impossível incorporar ao núcleo do currículo toda a totalidade da habilitação de DM (Educação Especial), composta por 16 disciplinas obrigatórias com 3.120 horas, e as 6 disciplinas de Educação Infantil. Assim, para solucionar o tratamento a estas áreas, propôs-se a criação da disciplina Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano e da disciplina Corpo, Expressão e Arte, ampliando a carga horária de Educação não escolar para 4 horas;

“Considerando o caráter dessas disciplinas como abrangente o suficiente para abordar não apenas os aspectos relativos à Educação Especial, mas, **sobretudo**, Educação Infantil (em creches, pré-escolas, modos não escolares) e ainda Magistério das Séries Iniciais, modificando as ementas, programas e planos de curso, de modo a ampliar e aprofundar os conteúdos destas disciplinas no atual currículo” (grifos nossos, IDEM, p.4).

Se a habilitação de DM era composta por 16 disciplinas específicas e a habilitação de Educação Infantil composta por seis disciplinas, perguntamo-nos será que foi de consenso a criação da disciplina Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano e da disciplina Corpo, Expressão e Arte, já que elas atendiam sobretudo à Habilitação de Educação Infantil, que menos disciplinas tinha em sua grade curricular?

No que diz respeito à DM, a formação mais especializada deveria acontecer em cursos de extensão e especialização. No que tange à pré-escola, “as possibilidades estão abertas pela criação de disciplinas eletivas, de núcleos temáticos que também possibilitem ao estudante a

ampliação e o aprofundamento de seus estudos nessas áreas específicas”. (Sobre as observações a respeito da proposta do Curso de Pedagogia: Coordenação de Pedagogia/FE Unicamp, 1997). Outra possibilidade apontada pela coordenação para solucionar esta discussão era a possibilidade de trazer para o núcleo comum obrigatório uma disciplina específica ou que pudesse dar conta da especificidade da educação infantil.

Dos Princípios Norteadores da proposta modificada, nenhum item foi alterado, permanecendo igual ao texto da primeira versão encaminhada aos departamentos. Foi acrescentado um item: “o caráter inovador da Proposta de Reformulação”, que se referia à intenção da Comissão Ampliada de criar condições para uma concepção/compreensão do trabalho pedagógico escolar e não escolar, para além da fragmentação da habilitação. Essa proposta, aliada à possibilidade de criação e implementação dos núcleos temáticos, dava para a Comissão, um caráter inovador. A crítica que a proposta não incorporava a habilitação Magistério do 2º grau não cabia, já que essa habilitação já estava suspensa, desde 1995, por falta de docentes para ministrar disciplinas e também porque, como tudo indicava, o Magistério de 2º grau estaria extinto com a nova LDB. A grade curricular do documento Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia (modificada) trouxe alterações: diminuíram o número das disciplinas obrigatórias, sendo retiradas as disciplinas: *História da Educação III*, *Psicologia da Educação III*, *Sociologia da Educação II*, *Didática e Teoria Pedagógica II*, *Métodos de Ciência e Pesquisa da Educação II e Educação e Família*. Aumentou-se o número de disciplinas eletivas.

Quadro 9 - Proposta de estrutura curricular para o curso de Pedagogia

1º Introdução à Pedagogia Org. trab. Ped.	Pesquisa Pedagógica I	Filosofia da Educação I	Psicologia da Educação I	Sociologia Geral/ Sociologia I
2º História da Educação I	Pesquisa Pedagógica II	Filosofia da Educação II	Psicologia da Educação II	Sociologia da Educação I e II
3º História da Educação II	Pesquisa Pedagógica III	Didática teoria Pedagógica I	Política Educacional	Currículos e Programas
4º Fundamentos da Educação Infantil	Metodologia de Ensino Fundamental	Fundamentos da Educação Especial	Métodos de Pesquisa em Ciências da Educação I (8 horas)	Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano.
5º Didática Ensino Ciências	Prática de Ensino	Didática de Ensino Matemática	Didática de Ensino História e	Metodologia Alfabetização

			Geografia	
6º Leitura e produção de textos	Estágio II (8 horas)	Planejamento Educacional	Educação não escolar	Educação e Antropologia Cultural
7º Organização Trab. Ped. e gestão escolar	Trabalho de Conclusão de Curso I	Corpo, expressão e arte	Estágio III (8 horas)	Núcleos Temáticos
8º Educação Física Eletiva (2 horas).	Trabalho de Conclusão de Curso II	Eletiva/ Núcleos Temáticos	Eletiva/ Núcleos Temáticos	Eletiva/ Núcleos Temáticos

132 créditos em 33 disciplinas obrigatórias = 2.220 horas

22 créditos em 06/11 disciplina optativa = 330 horas

Estágios 20 créditos: 174 créditos totalizando 2.850 horas

As sínteses das modificações trazidas nesta segunda versão, também são diferentes:

- 1- Terminariam as habilitações;
- 2- Reduziria o curso de quatro anos e meio para quatro;
- 3- Reduziria as disciplinas de fundamentos de três para dois;
- 4- Estruturaria as disciplinas por módulos: ex. 1º bimestre: 2 disciplinas concentradas (2ª feira e 3ª feira/5ª feira e 6ª feira) + Pesquisa Pedagógica (4ª feira);
- 5- Aulas seriam de 3 horas em vez do módulo 2 + 2;
- 6- Ainda que contemplasse disciplinas das habilitações DM e Pré-Escolar, essas habilitações deveriam ter modificações específicas para os subgrupos;
- 7- Sugeria disciplinas eletivas de 2 horas, isoladamente ou organizadas com núcleos temáticos;
- 8- A Prática de Ensino e Estágio passava a ser desenvolvida na docência e demais funções educativas, totalizando 300 horas, sendo 120 na opção por um dos núcleos temáticos;
- 9- O registro sairia com todas as habilitações, enquanto não fosse modificada a portaria 399/89.

Sobre as modificações de ementas, a Comissão sugeria que os Departamentos responsáveis pelas disciplinas Psicologia da Educação (DEPE), Filosofia da Educação (DFHE) e

Sociologia da Educação (DECISAE) repensassem o conteúdo das ementas na possibilidade de “atenuar” essas disciplinas.

Para os Núcleos Temáticos, sugeriam alguns que deveriam ser debatidos:

Trabalho, Tecnologia e Educação;

Infância e Educação Inicial;

Educação Não Escolar;

Política Educacional e Gestão Escolar;

Informática e Educação.

Notamos que apesar da habilitação DM ser uma das que mais possuía disciplinas obrigatórias, não havia proposta de núcleo temático com essa abordagem e nem disciplinas do núcleo comum específicas para a questão de deficientes mentais. Inseriam temas que abordavam **“novas linguagens e educação; informática e educação; novas tecnologias; sociologia do trabalho; trabalho, novas tecnologias e educação; educação infantil; educação de jovens e adultos; ensino fundamental e currículo, entre inúmeros outros”** (COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA: Sobre as observações a respeito da Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 1997 p.3).

O documento levantava questões que ainda necessitavam serem debatidas pelos departamentos: a manutenção de quatro anos e meio de duração para o noturno, com adequação da grade; transferência do curso da manhã para tarde; discussão, revisão, criação/extinção de ementas.

Os departamentos deveriam discutir a proposta modificada e encaminhar discussões até 9 de abril, data final de exame da proposta pelos departamentos.

Na proposta encaminhada pelo Departamento de Filosofia e História da Educação (DFHE) houve acordo quanto à estrutura curricular por módulos e consequentemente o trabalho de vários professores na mesma disciplina.

Quanto à proposta de redução das Histórias da Educação para dois semestres, considerava-se inviável, uma vez que as novas ementas das disciplinas abrangiam conteúdos de fundamentos que entendiam ser indispensáveis à formação do educador, fossem fundamentos clássicos, modernos e contemporâneos do pensamento educacional brasileiro e sobre a história da infância normal e excepcional em cada período.

Quanto aos núcleos temáticos, sugeriam que fossem mais abrangentes do que específicos, tendo em vista a sociedade globalizada, para que os alunos tivessem uma “sólida fundamentação teórica através dos fundamentos da educação, antes de se voltar para a prática educacional (não escolar)”²⁹. Sugeriam, a partir daí, três núcleos temáticos (em forma de seminários): Fundamentos da Educação ou Pensamento educacional, Organização e Prática Educacional e Sociedade, Política e Educação.

Entendiam que não se podia “centrar a formação de um educador somente na realidade e prática pedagógica, uma vez que a educação que ocorre fora desse espaço escolar é de fundamental importância para todos aqueles que desejam estar em sintonia com as transformações que ocorrem na sociedade” (IDEM).

O DFHE pedia esclarecimentos quanto às mudanças e o enfoque proposto nas disciplinas Pesquisas Pedagógicas I, II, III e sobre a proposta de criação da disciplina Antropologia Cultural, entendendo que essa disciplina deveria compor um núcleo temático e não estar no meio da formação comum, uma vez que a questão cultural já estava presente nas disciplinas de fundamentos da educação (história, filosofia, sociologia e política).

O DASE, em reunião departamental de março discutia o Curso de Pedagogia apontando para três níveis de análise que não deveriam ser considerados separadamente:

- 1- A formação em nível desejado para o pedagogo com competência deveria assumir três funções: a docência, a pesquisa e funções administrativas nas unidades e sistemas;
- 2- A possibilidade dos pedagogos assumirem cargos administrativos, “o que tornava desejável que todo licenciado tivessem a formação em administração. Isso significava a necessidade de pensar a articulação entre as licenciaturas e as habilitações” (Elementos para reflexão sobre a redefinição do curso de pedagogia, DASE/FE Unicamp, 1996).
- 3- O mercado de trabalho coloca em situação de desvantagem o aluno sem habilitação específica para o cargo de administrador escolar ou do sistema de ensino.

Para o departamento a Faculdade de Educação conhecia pouco como e onde estavam os egressos de seu curso de Pedagogia, o que poderia ser solucionado por uma pesquisa.

O DASE, a princípio, demonstrou-se a favor da proposta de reformulação, mas não de forma unânime, pois levantavam algumas questões que não apareceram solucionadas nas

²⁹ Ofício do DFHE/FE 18/97, enviado a Coordenação e Comissão Ampliada de Pedagogia em 07/04/1997.

discussões. No que se pode observar, as questões levantadas pelos departamentos referem-se principalmente à questão curricular.

A grade curricular proposta não contempla inovações e uma “formação bastante ampla” (cf. p.2 do documento da comissão de pedagogia) que justifique seu caráter experimental. Ao contrário, parece-nos que esse documento, ao mesmo tempo reproduz a tradicional segmentação da habilitação de formação de docentes para as séries iniciais do 1º grau ao não integrar as disciplinas didáticas (ciências, língua portuguesa, história, geografia, etc.) e, por falta de ousadia, restringe o campo de atuação docente dos egressos do curso de pedagogia (Observação dos docentes do DASE acerca da Proposta de Reestruturação do Curso de Pedagogia, DASE/FE Unicamp, 1997).

A crítica de que a proposta de reformulação restringia-se à docência não foi vista como procedente pela coordenação de Pedagogia, que via a proposta “abrindo leques de possibilidades, **durante os 4 anos e meio de formação dos estudantes**, condição antes assegurada somente após 6 ou 7 anos de formação (COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA: Sobre as observações a respeito da Proposta do Curso de Pedagogia, 1997).

Outras considerações foram feitas pelo DASE, a partir da grade curricular:

- que a disciplina tratada como pré-escola fosse tratada como educação infantil, como exigia a nova LDB;
- se o currículo estava centrado na pesquisa, questionavam os conteúdos dos núcleos temáticos e das disciplinas eletivas que não apareciam nas ementas definidas;
- questionavam se a grade curricular apresentada iria dar conta das competências do profissional pedagogo;
- exigiam que a Comissão de Pedagogia indicasse as disciplinas pertencentes aos departamentos;
- algumas disciplinas deveriam ser tratadas como temas transversais em todas as disciplinas correlacionadas;
- a inclusão da disciplina Pesquisa Educacional não garantia a formação do pesquisador;
- contemplar nos núcleos temáticos, disciplinas que tratasse do tema tecnologia e ensino, contemplando as áreas emergentes como o emprego de novas tecnologias e as novas modalidades de ensino;
- o DASE exigia um conjunto de disciplinas sob sua responsabilidade, entre elas:
 - Introdução Pedagogia – Organização do Trabalho Pedagógico;
 - Escola e Currículo;
 - Fundamentos da Educação Infantil;

- Planejamento Educacional;
- Política Educacional;
- Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar;
- Estágios I e II;
- Educação não-formal.

Um aspecto que mereceu análise da Comissão foi a decisão do DEPE de incluir mais uma disciplina, Psicologia Geral. Para a Comissão, não parecia necessário aumentar a carga horária de uma das áreas de “Fundamentos”, pelo contrário, deveriam pensar na possibilidade de atenuar essas áreas enquanto disciplinas. Deveriam, todos os departamentos e coordenação, pensar em uma estrutura e desenvolvimento de todas as disciplinas de fundamentos, tendo em vista a formação do pedagogo para as diferentes formas de trabalho pedagógico, escolar ou não escolar (IDEM, p. 3).

O subgrupo que discutiu a habilitação de formação de professores em educação especial (Maria Teresa Cartolano, Maria Teresa Mantoam, Ana Maria Torezan e alunas da turma de 1994) abordou alguns pontos da habilitação DM. Traziam uma reflexão que poderia ocasionar duas consequências:

O Curso de Pedagogia deveria estar formando o “bom” professor, com formação bastante ampla e sólida, de modo que pudesse lidar com a diversidade sempre presente na sala de aula. Desse modo, a Habilitação em DM poderia deixar de existir. Não haveria mais o professor de DM, mas “o professor” capaz de ensinar pessoas que apresentam diferenças maiores ou menores entre si. Esse professor poderia buscar uma formação mais específica na medida em que fosse se defrontando com as necessidades da realidade do ensino (Do: Subgrupo que discutiu sobre a Habilitação “Formação de professores em Educação Especial: DM” para Comissão de Pedagogia Ampliada: 1997).

A partir dessa reflexão: 1- o curso que vai formar o professor capaz de lidar com a diversidade, deve conter muito dos conteúdos que são trabalhados na habilitação DM; 2- a formação mais específica que o professor poderia necessitar deveria ocorrer nos cursos de especialização, necessitando de que a Universidade pudessem complementar essa formação continuada. O grupo ainda sugeria discutir a questão com outros subgrupos.

Em reunião ordinária, realizada em 9 de abril de 1997, foi colocado em pauta do DFHE, o Of.PED – 51/97: Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia – modificada – em sua fase

final. O professor José Claudinei Lombardi passou a palavra à Professora Maria Teresa P. Cartolano, que informou que estava sendo encaminhada à Coordenação e Comissão de Pedagogia of. DFHE 18/97 a proposta do DFHE – subárea História da Educação, das ementas das disciplinas História da Educação I, II e III para o curso de Pedagogia e também os Núcleos temáticos. Foi lida e aprovada.

Em reunião realizada, em 09 de abril de 1997, com o DEME, a professora Corinta discorreu sobre o documento Proposta de Reformulação Modificada do Curso de Pedagogia, que foi aprovado pelo conselho departamental. A professora concordava com os itens 1º e 2º da página 13, que tratavam: 1º- do estágio desenvolvido articularmente em magistério e nas funções pedagógicas de administração e supervisão tanto na 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental, como na Educação Infantil; 2º- possibilidade de enxugar o currículo com disciplinas coletivas, sem prejuízo na formação teórica;

Preocupando-se adequação de tempo entre a proposta dos Departamentos e o calendário imposto pela universidade para a reformulação do curso, a Comissão decidiu, na reunião de 09 de abril, realizar um Seminário de Estudo da Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, com a paralisação de todas as atividades nos dias 23 e 24 de abril.

Em reunião extraordinária da Congregação, do dia 22 do mês de abril de 1997, foram apontados alguns questionamentos sobre a realização do Seminário de Estudos sobre a Reformulação do Curso, que fora marcado de uma semana para outra. Em seguida, foram pontuados alguns princípios norteadores para a reformulação proposta: a) a falta de rigor na utilização dos termos concernentes às disciplinas: educação escolar, educação não escolar, educação formal, educação não formal, educação infantil, educação pré-escolar; b) os novos temas deveriam ser contemplados na formação, não nos núcleos temáticos; c) a diminuição das disciplinas relativas aos fundamentos; d) as ementas das disciplinas deveriam estar de acordo com o espectro da proposta que ainda não estava explícito; e) os departamentos deveriam ser consultados nas ementas; f) havia necessidade de tempo para definir ementas; g) elaboração de proposta com disciplinas e ementas; h) as disciplinas e ementas deveriam contribuir para formação de um pedagogo com boa fundamentação para ser administrador e supervisor; proposta do DASE para que a discussão sobre o assunto fosse transferida para o 2º semestre.

O Seminário ocorreu conforme planejado anteriormente pela Comissão, e, como promoção do Fórum Paulista de Pedagogia, no dia 25, aconteceu um debate na faculdade, sobre a

LDB e a formação dos profissionais da educação, com a participação do professor da FE e membro do Conselho Estadual da Educação José Camilo dos Santos Filho, da professora e coordenadora da FE e presidente da ANFOPE, Helena Freitas. Alguns pontos de discussão do seminário:

(...) o fim das habilitações; a redução de quatro anos e meio para quatro anos; aulas de três horas, como na pós-graduação; mudança de turno da graduação – do matutino para o vespertino; a organização das disciplinas em módulos; a criação de núcleos temáticos de modo articulado com grupos de pesquisa, a revisão das ementas das disciplinas... (Ofício Pedagogia FE nº. 006/97).

O debate surgido nesses dois dias apontou para a necessidade de dividir o processo de reformulação em dois momentos:

- 1- a apresentação da proposta de reformulação da grade curricular, já para o ano de 1998, a partir das discussões e propostas que se solidificaram no período;
- 2- continuidade de discussão durante todo o ano de 1997 e 1998, aprofundando as questões relativas a princípios, eixos norteadores e núcleos temáticos.

A partir da Proposta de Reformulação Modificada e dos debates ocorridos, não só os departamentos encaminharam por escrito à Comissão de Pedagogia algumas considerações, críticas e sugestões que consideraram necessárias para a reformulação do curso, mas também os alunos.

Após discussões no Seminário, foi enviada à diretoria, coordenação e departamentos da FE, pelas alunas do 4º ano da habilitação educação especial, uma carta com o posicionamento que assumiram durante as discussões. Para elas, o pedagogo deveria lidar com as diferenças encontradas na realidade educacional. Por isso, manifestavam-se contra as habilitações. Apresentavam alguns questionamentos sobre a proposta apresentada pela Comissão de Pedagogia:

Ao realizarmos um estudo aprofundado das ementas atuais de cada disciplina, de seus respectivos conteúdos e de nossa prática enquanto estudantes, consideramos que o currículo proposto parece não estar contemplando essas diferenças, na medida em que as disciplinas não garantem esta almejada formação, deixando essa questão para ser abordada somente nos núcleos temáticos, que, ao nosso ver, constituem-se em habilitações disfarçadas (Carta das Alunas do 4º ano da Habilitação Educação Especial: abril de 1997).

Diante dessa afirmação, propunham que as diferenças e as especificidades dos indivíduos fossem abordadas em todos os conteúdos propostos pelo novo currículo e não somente nos núcleos temáticos.

Durante o período de discussões, os alunos realizaram estudos sobre a proposta da Comissão Ampliada e o currículo que tinham em mãos. Nesse estudo, analisaram as ementas e currículos de outros cursos de Pedagogia. Os principais pontos levantados foram quanto ao conteúdo, à estrutura curricular e à implementação do currículo: a teoria na prática:

I - Conteúdo:

- 1) Fundamentos: propunham que as terceiras disciplinas das áreas de Psicologia, Sociologia e História voltassem ao currículo, “visando a essencialmente trabalhar os conteúdos incorporados das demais habilitações e manter o nível de formação teórica” (Reformulação do curso de Pedagogia: questões levantadas pelos alunos: 06/05/97, p.1);
- 2) DM: propunham incluir a disciplina Desenvolvimento Físico Neuro-Motor, por entendê-la como essencial para formação do pedagogo;
- 3) Educação não escolar: propunham essa disciplina como necessária, para noções do trabalho pedagógico em outros lugares: “menores abandonados, presídios, em recursos humanos e outros” (IDEM, p.1);
- 4) Conteúdos complementares para a boa formação profissional: propunham trabalhar de modo mais flexível com aulas de informática e língua estrangeira, utilizando diferentes espaços como: aulas aos sábados, os núcleos temáticos entre outros;

II - A estrutura curricular:

- 1) Organização do currículo: propunham os módulos bimestrais: por propiciar maior integração docente, diminuir a fragmentação da divisão de duas aulas em dois dias diferentes;
- 2) Trabalho em sala de aula: propunham 3h aula + 1h aula de trabalho “autônomo” do aluno, em que o professor orientaria o estudo;
- 3) Período do curso: matutino;

III – Implementação do currículo: a teoria na prática:

- 1) Interdisciplinaridade / Planejamento: solicitavam garantia de espaço para viabilizar os momentos coletivos de docentes e discentes, visando à articulação dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas; ressaltava a importância de se garantir momentos de planejamento com o trabalho coletivo;
- 2) Continuidade das sistematizações referentes ao currículo (2º semestre de 97) e o acompanhamento da implementação (a partir do 1º semestre de 98), garantindo a representação estudantil.

Em reunião ordinária da Congregação, de 07 de maio de 1997, foi discutida a Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia. Preliminarmente foi feita a colocação de que o DASE fora o departamento que mais colaborou na discussão da Proposta, tendo ocorrido a suspensão de aulas por dois dias para a realização de um seminário, visando a um maior envolvimento dos docentes e discentes na FE.

No processo de reformulação do curso, foram apresentados alguns resultados quanto: à grade curricular, às aulas aos sábados, módulos sobre temas norteadores, os quais ainda seriam organizados, conforme carga didática, ao prazo de duração do curso, ementas para observação dos departamentos observarem e encaminharem proposta até 20/05/97, aos núcleos temáticos, três espaços com 180 horas de 12 créditos, sendo que duas dessas eletivas foram colocadas aos sábados, podendo ter desdobramento delas em duas horas, foram apresentadas ainda as ênfases a serem desenvolvidas no currículo.

Fizeram-se nessa reunião, algumas colocações quanto à proposta de reformulação, tais como: à página 7, que tratava da discussão manutenção ou extinção da habilitação: a proposta da Comissão, apresentava duas informações questionáveis: a primeira, que fora criada a coordenação pedagógica no mercado, sem a exigência de formação em Pedagogia, nas escolas de São Paulo; a segunda questão, que havia escolha direta de diretores de escola, (ambas diminuindo o trabalho do pedagogo).

Quanto à primeira questão a Secretaria da Educação do Estado voltou atrás em abril deste ano (1997), alternado a resolução anterior, uma vez que fora questionada administrativa e juridicamente;

Quanto à segunda, os tribunais têm-se manifestado no sentido de que os cargos públicos de diretores devem ser promovidos através de concurso, e toda a legislação a respeito, inclusive a nova LDB, pressupõe a formação específica dos administradores e supervisores.

Portanto, tanto no caso dos Coordenadores pedagógicos, quanto no caso dos Diretores, deverá haver formação científica (Reformulação do Curso de Pedagogia: posição do DASE, 1997).

O departamento era a favor de que ocorresse a reformulação, embora não houvesse unanimidade, mas havia indagações de como se processariam estas mudanças, uma vez que não se obtiveram as várias respostas das questões levantadas no transcorrer das discussões. A opinião do departamento era de que a proposta não estava madura o suficiente para tramitação fora da FE.

Outras questões foram levantadas pelo DASE quanto à grade curricular apresentada: daria conta do universo do currículo? (competências do pedagogo profissional); quanto às habilidades: achavam que eram mais ideológicas e não contemplavam o que foi discutido nas discussões; que a Comissão de Pedagogia deveria indicar quais as disciplinas que pertenceriam aos departamentos; algumas disciplinas deveriam ser definidas como responsabilidade do DASE: Introdução à Pedagogia e Organização do Trabalho Pedagógico, Escola e Currículo, Fundamentos da Educação Infantil, Planejamento Educacional, Política Educacional, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, Estágios I e II, Educação não formal; as ementas e currículos precisavam de melhor definição.

O DECISAE encaminhou algumas reivindicações quanto à proposta de reformulação do Curso de Pedagogia, defendendo, no currículo, algumas disciplinas da área de conhecimento do departamento: Sociologia Geral, Sociologia da Educação I e II. Sugeriam a criação da disciplina Comunicação, Educação e as Tecnologias, na mediação do conhecimento, no elenco de disciplinas básicas, sendo oferecidas já no primeiro semestre, com caráter interdisciplinar. Sugeriam que a carga horária da disciplina Métodos de Pesquisa em Ciências da Educação I tivesse a carga horária de 8 horas, distribuídas em 2 semestres, com o seu desenvolvimento não só em sala mas com âmbito interdisciplinar no âmbito da DECISAE. Defendiam a presença de duas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I e II (PPPI e PPPII) no 2º e 3º semestre, em vez de três.

Quanto às disciplinas eletivas, questionavam por que terem sua redução em duas horas, sendo consenso no DECISAE que toda disciplina eletiva teriam o mesmo valor formativo que as obrigatórias, necessitando, portanto, de quatro horas.

Quanto ao estágio, consideravam importante a inovação de realizá-los em ambiente escolares e não escolares.

Quanto à proposta dos núcleos temáticos faziam uma consideração quanto à questão dos departamentos:

Os departamentos não deverão implodir. Os departamentos são “loci” que definem os campos de conhecimento (nas disciplinas obrigatórias, eletivas e nos módulos). Os departamentos são entendidos por nós, não como instância burocrática ou corporativista, mas como instâncias de domínio conceitual, isto é, de especificidade. Neles, respeitando as especificidades, faz-se também um trabalho interdisciplinar, que já se encontra em aberto para uma ampliação com o conjunto da FE, devendo esse mesmo trabalho ser mais intensificado, na proposta de reformulação (DECISAE/FE: à Coordenação e Comissão Ampliada de Pedagogia em 07/05/1997).

A partir daí, consideravam que os núcleos temáticos poderiam ser flexíveis e não soltos, nem justificados na defesa de interesses de alunos e professores. Consideravam algumas questões a serem debatidas, como a definição dos núcleos temáticos. Como propor? Não apresentavam propostas e viam a necessidade de aprofundamento epistemológico para definir conteúdos e valores para a formação do educador.

Quanto à discussão sobre extinção ou manutenção das habilitações, concordavam com a proposta de reformulação. Viam esse rompimento com as habilitações favorecendo a formação propriamente do educador. “Rompe a idéia de formar um executivo (chamado especialista) em educação, locado num cargo. Ex. supervisor, diretor, etc.”.

Apesar da proposta de extinção das habilitações não ser contra a LDB, julgavam necessária cumprindo o artigo 64, uma declaração da FE de que as habilitações “administração, supervisão, planejamento, e orientação educacional”, seriam oferecidas em especialização e pós-graduação. Do ponto de vista da normatização, alertavam para a adequação à portaria que trata da carga horária dos professores.

A questão de formação continuada foi criticada por acreditarem que se fazia pelo governo no sentido da qualidade auferida pela avaliação.

Tempo sugerido para o duração do curso: quatro anos e meio. Observamos que, ao mesmo tempo em que sugeriam a definição dos conteúdos não atendendo interesses individuais, já iniciavam o documento exigindo disciplinas que atendessem ao departamento.

Em reunião do DFHE de 07/05/97, o professor José Claudinei Lombardi solicitou inclusão na pauta do item 1.8: Documento de Reformulação do Curso de Pedagogia. Seria discutido também o item 1.4: Carta de 30/04/97, de alunas da Habilitação de Educação Especial, referente à reformulação do curso e carta dos alunos da Pedagogia. O Prof. Lombardi comentou

que não se sentia convencido para discutir e aprovar a reformulação do curso de Pedagogia e tinha que levar uma posição para a Coordenadoria na sexta-feira dia (09/05/97). Comunicou que tinha acabado de chegar à última versão sobre o assunto e que não tivera tempo de lê-lo e analisá-lo. Diante disso, ele passou o documento à Professora Maria Teresa Cartolano e pediu para ela e o Professor Antônio Carlos Bergo que iniciassem a discussão por estarem mais a par do assunto. A representante discente Priscila Candeloro Hermínio leu a carta elaborada pelos alunos. Após a leitura, a professora Cartolano informou que houvera uma reunião, no dia 30/04/97, e que se verificaram problemas nos módulos. O professor Pedro Laudionor Georgen perguntou qual fora o critério para se fazer a junção das disciplinas. O Professor Bergo informou que, provavelmente, fora por aproximação. O professor Lombardi consultou os colegas quanto à sua posição junto à Congregação, já que ele não estava convencido da clareza do documento. A professora Maria Teresa sugeriu que fizessem um documento mencionando o desconforto. O professor Georgen ressaltou a importância das consequências que poderiam surgir, como por exemplo, na prestação de concursos e registro no diploma. Acreditava na renovação, porém, advertiu para os cuidados quanto às garantias constitucionais. O Professor José Luis Sanfelice perguntou o porquê da pressa para a reformulação. E o Professor Hermas Gonçalves Arana acrescentou que a nova LDB não tinha concluído nada ainda. Os Professores Dermeval Saviani e Silvio Donizetti Gallo se preocupavam com a importância da legalidade do diploma, com todas as habilitações. Foi discutida a real necessidade de se sair no catálogo de 1998. “Após exaustiva discussão em torno da legalidade do documento, a assecuridade de se poder prestar concursos, registro no diploma, a intenção de se acabar com as habilitações a nível estadual” (DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Ata da reunião ordinária: 07/05/97), ficou sob a responsabilidade do Professor Lombardi a elaboração do documento para a reunião de 09/05.

Em reunião do DEME, dia 07/05/97, a professora Célia iniciava com alguns informes da Comissão Ampliada de Pedagogia, que fechara a Proposta de Reformulação do Curso: em reunião extraordinária da Congregação de 09 de maio, seria definido 1) se o curso seria por módulos ou semestral; 2) a ampliação do ano letivo de 180 para 200 dias, com aulas aos sábados ou antecipação das mesmas para fevereiro; 3) comunico-se que a professora Ivany Pino do DECISAE sugeriu acrescentar a disciplina Comunicação, Educação e Tecnologias na Medicação, no lugar de uma das duas Práticas Pedagógicas. O Conselho se manifestou a favor das duas disciplinas e sugeriu que a disciplina proposta fosse alocada a algum departamento. 4)

comunicou-se que as Professoras Ernesta Zamboni e Maria Carolina Galzerani tinham solicitado que História e Geografia fossem ministradas em separado com carga horária de 30 horas cada. Caso isso fosse aprovado seriam encaminhadas à Coordenação as ementas de disciplinas Didática e Práticas I e II de Geografia; 5) a Comissão Ampliada de Pedagogia reiterava seu pedido aos docentes do DEME, no sentido de revisão e encaminhamento das disciplinas sob sua responsabilidade; 6) redução do Curso de Pedagogia, inclusive o noturno, para quatro anos. O conselho mostrou-se favorável.

Em 07/05/1997, o DECISAE encaminhou à coordenação e Comissão de Pedagogia, por escrito, as reivindicações, o que já havia feito oralmente. Defendiam algumas disciplinas no currículo: Sociologia Geral, Sociologia da Educação I e II (já com ementas), a criação da disciplina Comunicação, Educação e as Tecnologias no elenco de disciplinas básicas (no 1º semestre e com caráter interdisciplinar), Métodos de Pesquisa e Educação I (com carga horária de 8 horas sendo 4 num semestre e 4 em outro, com caráter interdisciplinar), a presença de duas disciplinas de Pesquisa e Prática pedagógica e não três (e que estas fossem oferecidas no 2º e 3º semestre).

O Departamento questionava o porquê das disciplinas eletivas terem duas horas de duração, sendo consenso do departamento que tivessem, como as disciplinas obrigatórias, quatro horas;

Quanto aos núcleos temáticos, os departamentos deveriam definir os campos de conhecimento nas disciplinas obrigatórias, eletivas e nos módulos. Entendiam o departamento, não como instância burocrática ou corporativista, mas como instância de domínios conceituais e de especificidade. Deveriam, ao se proporem núcleos temáticos, levar em conta os grupos de pesquisa da faculdade, que eram propostos pelos departamentos, pois os núcleos temáticos deveriam ser flexíveis, mas não soltos. O melhor era definir competências “e aí os departamentos, entendidos como áreas de conhecimento” (DECISAE: à Coordenação e Comissão Ampliada do curso de Pedagogia/ FE/ Unicamp, 1997, p.2) eram importantes. A proposta de núcleos temáticos como reflexível, aumentava a conquista das eletivas.

Ainda com relação aos núcleos temáticos, o departamento manifestava-se “não se pode justificar um módulo baseado apenas em interesses dos alunos e professores” (IDEM, p.3). A definição de núcleos temáticos exigia discussões em termos epistemológicos, com relação aos

conteúdos e valores que defenderiam para a formação do educador. Como operacionalizar os núcleos temáticos?

Quanto à discussão sobre a manutenção ou extinção das habilitações, concordavam com a idéia de romper com as habilitações. Apesar disso, julgavam necessário cumprir o artigo 64, “que houvesse uma declaração inequívoca da FE de que as habilitações em “administração, supervisão, planejamento e orientação educacional”, seriam oferecidas em cursos de especialização, em nível de pós-graduação” (IDEM, p.3).

Quanto a idéia de Educação continuada, era criticada pelo departamento, já que quem definia era o governo e o mercado. Para o departamento, o curso deveria ter duração de quatro anos e meio.

Encontramos também uma carta da Prof^a. Maria Teresa Eglér Mantoan, do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiências (LEPED), vinculado ao DEME, de maio de 1997, atendendo a um pedido da Comissão de Pedagogia, apresentando propostas que poderiam contribuir para a reformulação do curso de Pedagogia. A professora sugeriu que as quatro disciplinas obrigatórias de sua responsabilidade permanecessem no currículo (Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I, II, III e IV). Visando à formação do professor “especializado no aluno”, assim explicou o seu modo de entender o estágio e a prática de ensino:

No meu entender, os estágios e a prática de ensino deveriam iniciar-se no primeiro ano do curso e prosseguir, abrangendo toda trajetória da formação e constituindo uma atividade de investigação e desenvolvimento de aplicações (...).

Penso que a fragmentação dos estágios e núcleos temáticos disfarçam o desaparecimento das habilitações e que deveríamos realizar mudanças que, de fato, demonstrassem nossa adesão a novos paradigmas educacionais.

Em reunião extraordinária da Congregação do dia 09/05/97, a ordem do dia para deliberação era a Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia. A Professora Helena Lopes de Freitas, após apresentar a proposta, esclareceu que a questão atual era dar conta das habilitações que tinham ficado pendentes na reformulação anterior, e passou a destacar alguns pontos que considerava fundamentais, descritos a partir da página 5 do documento, a qual se acrescentava (em relação aos documentos anteriores) o item “Fundamentos da Reformulação Curricular”. Nesse trecho, discutia-se: 1 - o profissional que se queria formar: estabeleceram-se

capacidades a serem desenvolvidas no novo currículo. Seguem essas capacidades, levantadas pelo documento, na íntegra:

a – capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade, como prática de produção e criação; b - compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica; c - identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas, nos movimentos sociais; d- equacionar os fundamentos das políticas públicas em especial no campo educacional, e a partir dela intervir nas diferentes instâncias – em nível dos sistemas municipal, estadual e federal -, em condições de propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que eliminem a discriminação e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação; e- buscar articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico, tendo parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e sequência dos conteúdos curriculares que superem a forma atual de organização da escola e do currículo; f- vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de seus saberes e conhecimentos no campo educacional; g- implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola; h – assumir o compromisso de transformar a educação e as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a transformação da sociedade (COMISSÃO AMPLIADA: Proposta de Reformulação: Curso de Pedagogia - Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia matutino/noturno. Comissão de Pedagogia Ampliada, maio de 1997 apud ATA da 36ª reunião extraordinária da Congregação do dia 09/05/97).

Na sequência sugeriu dois encaminhamentos para a proposta: primeiro, que as questões em que se obtivesse consenso, fossem aprovadas e encaminhadas às instâncias superiores; segundo, que as questões que não obtivessem consenso fossem incluídas num cronograma de discussão para o 2º semestre, com suspensão de dois dias nos meses de setembro, outubro e novembro para rever e avaliar o processo de Reformulação do Curso para o ano de 98. “Houve uma discussão acerca do assunto e os senhores chefes dos Departamentos apresentaram suas posições referentes à proposta” (IDEM, p.1). A seguir o professor Luiz Carlos de Freitas (diretor da FE) colocou em votação os itens não destacados, ou seja, o item II: Fundamentos da Reformulação Curricular: o profissional que se queria formar, a superação da divisão e da fragmentação entre as habilitações e o curso de Pedagogia sobre as habilitações de administração e supervisão escolar e as habilitações educação infantil e educação especial; o item III: “Princípios Norteadores da Nova Proposta Curricular”: 1- valorização do trabalho pedagógico como base da formação docente, 2- a sólida fundamentação teórica, 3- garantia de espaço para pesquisa e conhecimento/intervenção na realidade escolar; 4- garantia de trabalho coletivo e

partilhado ampliado; 5- núcleos temáticos; item X os “Núcleos Temáticos e as Eletivas”; item XI “Caminhos a serem construídos na nova estrutura curricular”; item XII “Questões pendentes a serem discutidas pela Congregação”. Obtiveram-se 15 votos a favor e uma abstenção. Passou-se, então, à apreciação dos itens destacadas como polêmicos: item II. 5 – “transferência do curso da manhã para o curso da tarde”. Colocou-se em votação, obtendo 12 votos a favor, 01 voto contrário e 03 abstenções; item II. 6 – “utilização dos sábados como dia de trabalho acadêmico”. Houve consenso de se votar esse item junto ao item V que se referia à “Proposta de Estrutura Curricular para o Curso de Pedagogia Matutino e Noturno”, pois, para efeito da estrutura curricular deveria desaparecer do texto a proposta das disciplinas ministradas aos sábados. Colocado em votação, obtiveram-se 14 votos a favor e 1 contra; O item VI “A Proposta Curricular na estrutura de Módulos” foi aprovado com 14 votos a favor e 1 abstenção, com recomendações do Professor José Claudinei Lombardi – “o lugar das disciplinas na proposta não se deve configurar como definitivo” (IDEM, p.3). Os itens: VII “Modificações de ementas”, VIII “Sugestão de Ementas para Disciplinas novas/Modificadas” e IX “Ementas Alteradas”, decidiram votar em conjunto, por tratarem das ementas do curso. Os mesmos foram aprovados por unanimidade, com a recomendação de que os Departamentos assumissem a responsabilidade de elaborá-las. Finalmente, o Professor Luiz Carlos de Freitas colocou em votação a solicitação da Professora Helena Costa Lopes de Freitas para que se elaborasse um cronograma de discussão para o próximo semestre, com suspensão de aulas nos meses de setembro, outubro e novembro.

A proposta curricular na estrutura de módulos estava pela primeira vez na proposta, com a ressalva de que os temas norteadores trabalhados nas disciplinas não era definitivo, sendo necessária a reflexão e discussão do conjunto dos docentes. Segue abaixo a proposta da estrutura curricular, organizada por módulos, com as disciplinas obrigatórias já definidas.

1º Ano

1º Módulo

Introdução à Pedagogia e Organização do Trabalho Pedagógico - 60 horas

Pesquisa Pedagógica I – 45 horas

Filosofia da Educação I – 60 horas

2º Módulo

Psicologia da Educação I - 60 horas

Pesquisa Pedagógica I – 45 horas

Sociologia Geral – 60 horas

3º Módulo

História da Educação I - 60 horas

Sociologia da Educação I – 60 horas

Pesquisa Pedagógica II – 45 horas

4º Módulo

Filosofia da Educação II – 60 horas

Pesquisa Pedagógica II – 45 horas

Psicologia da Educação II - 60 horas

2º Ano

1º Módulo

História da Educação II - 60 horas

Didática e Teoria Pedagógica – 30 horas

Sociologia da Educação II – 60 horas

2º Módulo

Comunicação, Educação e Tecnologias - 60 horas

Didática e Teoria Pedagógica – 30 horas

Psicologia da Educação III - 60 horas

3º Módulo

Escola e Currículo - 60 horas

Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação - 60 horas

História da Educação III - 60 horas

4º Módulo

Política Educacional – 60 horas

Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação - 60 horas

Metodologia do Ensino Fundamental- 60 horas

3º Ano

1º Módulo

Fundamentos da Educação Infantil - 60 horas

Fundamentos da Educação Especial– 60 horas

Leitura e Produção de Textos – 30 horas

2º Módulo

Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano - 60 horas

Planejamento Educacional - 60 horas

Leitura e Produção de Textos – 30 horas

3º Módulo

Didática de Ensino de Ciências – 60 horas

Didática de Ensino de Matemática – 60 horas

Prática de Ensino – 30 horas

4º Módulo

Didática de Ensino de história e Geografia– 60 horas

Prática de Ensino - 30 horas

Metodologia da Alfabetização- 60 horas

4º Ano

1º Módulo

Estágios I - 60 horas

Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar– 60 horas

Corpo, Expressão e Arte- 60 horas

2º Módulo

Educação Física- 30 horas

Estágios I - 60 horas

Educação e Antropologia Cultural – 60 horas

TCC- 60 horas

3º Módulo

Educação não escolar - 30 horas

TCC I- 60 horas

Estágios II- 60 horas

Núcleos temáticos/Eletivas - 60 horas

TCC - 60 horas

4º Módulo

Didática de Ensino de história e Geografia– 60 horas

Prática de Ensino - 30 horas

Metodologia da Alfabetização- 60 horas

Em reunião da Congregação, de maio de 1997, conforme programado, as ementas das disciplinas foram apreciadas pelos docentes para encaminhamento à coordenação. Foi informado que a discussão sobre a reformulação do curso de Pedagogia fora boa, que tinham sido acrescentadas outras colocações, mas a proposta foi aprovada, embora não de forma cristalizada.

Em ofício da Pedagogia 102/97 de 22 de agosto de 1997, encaminhado aos departamentos, a coordenação apresentou a organização do 1º semestre de curso, discutido em reunião da Comissão Ampliada:

Disciplinas do 1º bimestre (março/abril):

- Introdução à Pedagogia: organização do trabalho pedagógico (8 horas de 2ª e 3ª feira);
- Pesquisa Pedagógica I (6 horas de 4ª feira e sábados);
- Sociologia Geral (8 horas de 5ª e 6ª feira).

Disciplinas do 2º semestre (maio/junho):

- Filosofia da Educação;
- Pesquisa Pedagógica;
- Introdução à Psicologia.

Localizamos um documento da coordenação de Pedagogia com projeto de reestruturação dos estágios do curso de Pedagogia para o currículo de 1998. O objetivo do documento era apresentar uma primeira proposta de reestruturação das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que deveriam constituir-se como “momentos articuladores entre os estudos teóricos do curso de Pedagogia e a docência – vivenciada na escola, entendendo nesse sentido, a prática Pedagógica como desencadeadora de questões a serem tratadas em teoria e vice-versa” (FREITAS apud Coordenação de Pedagogia: setor de estágios. Projeto de reestruturação dos estágios do curso de Pedagogia para - currículo de 1998, p.3).

Algumas questões foram desencadeadas pela coordenação, considerando os artigos 65 e 82 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 que abria a possibilidade das instituições de formação docente repensarem os estágios e sua inserção na escola, bem como construir uma política institucional de estágios:

- 1- como pensar o estágio no atual contexto de formação?
- 2- como inserir os estudantes na estrutura da escola e docência?
- 3- quais as possibilidades de reestruturação da política e carga horária, tendo em vista a LDB?
- 4- como a reestruturação dos estágios repercutiria na dinâmica da organização da FE?

Buscava-se a formação de um profissional com alguns dos princípios norteadores da proposta de reformulação:

- garantia de espaço para pesquisa e conhecimento/ intervenção na realidade educacional;
- trabalho coletivo e partilhado;
- reflexão sobre a docência e gestão;
- novas formas de relação teoria e prática valorizando o estreitamento de relações entre as várias disciplinas e da dinâmica da escola.

Para Freitas, pautada no documento final da ANFOPE, 1996:

(...) estas mudanças de concepção das disciplinas só podem ocorrer dentro de uma perspectiva formadora que permita ao estudante conhecer e reconhecer todos os

aspectos da relação escola/comunidade, de maneira a engajar-se no processo de superação das desigualdades sociais confrontadas no trabalho pedagógico (IDEM, p.7).

Proposta: a primeira parte prática do curso, já teria início no primeiro semestre com a disciplina Pesquisa Pedagógica I (1º semestre). À medida que os alunos fossem tomando contato com os conhecimentos teóricos, aproximações com a prática seriam feitas através de disciplinas práticas: Pesquisa Pedagógica II (2º semestre), Didática e Teoria Pedagógica (3º semestre), Metodologia do Ensino Fundamental (4º semestre), prática de Ensino nas séries Iniciais do Ensino Fundamental (5º semestre), estágio Supervisionado I e II (6º e 7º semestres).

A formação do profissional de Pedagogia apontava para a necessidade de um profissional que

(...) não mais poderia ser visto apenas como especialista – mas como o educador capaz de compreender todas as facetas da escola, e assim, ser, a partir de sua formação, capaz de articular o trabalho de docência à gestão e supervisão educacional, buscando a descentralização do exercício do poder, para a “construção coletiva de um novo saber” (ANFOPE, 1996, in Coordenação de Pedagogia: setor de estágios. Projeto de reestruturação dos estágios do curso de Pedagogia para - currículo de 1998, p.9).

O currículo passou a ser organizado, extinguindo-se as habilitações. O pedagogo poderia atuar:

Tanto no magistério como na Administração, Supervisão, Assessoria Pedagógica e Educacional em instituições escolares dos diferentes graus de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), na Formação e Treinamento de recursos Humanos, em instituições não escolares (como sindicato, empresas, etc.), ou ainda em clínicas especializadas em Educação especial. O estudante sairá licenciado em Pedagogia com possibilidade de atuação docente nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil; Estudará e pesquisará o trabalho pedagógico nestes níveis de ensino e poderá trabalhar como pedagogo na direção e coordenação de planejamento, execução e avaliação de sistemas escolares e das unidades que os compõem. Seu campo de atuação amplia-se ainda para as instituições não escolares e não formais e ainda para classes e instituições que recebem alunos especiais (UNICAMP - Catálogo dos Cursos de Graduação- Curso de Pedagogia - 1998).

O curso poderia ser finalizado, conforme o catálogo, em oito semestres. O currículo estava composto por um núcleo comum (permanecendo as sugestões da última reunião de 09 de maio de 1997) e pelas disciplinas eletivas. Para aprovação e obtenção do diploma o aluno precisaria elaborar um trabalho de conclusão de curso, submetido à aprovação da banca.

O currículo estava composto por disciplinas consideradas de Fundamentos Metodológicos e das chamadas disciplinas de Fundamentos. O estágio passou a ser realizados em diferentes instituições relacionadas à educação.

Alguns documentos do ano seguinte (1998) foram localizados, tratando do tema Implementação da Nova Proposta Curricular. Em ofício da Pedagogia (Of. Ped. 89/98), encaminhado aos departamentos em 24 de agosto de 1998, a comissão de pedagogia, a comissão ampliada e a coordenação davam continuidade à possibilidade de constituição dos núcleos temáticos, como espaço de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre diferentes temas escolhidos em comum acordo. A ideia era organizar, para os currículos de 1999 e 2000, até três núcleos temáticos, que poderiam ser de outras unidades da Unicamp, permitindo ao estudante optar por até dois, mas que “ultrapassassem a ideia de disciplina, seminários, grupos de extensão, de pesquisa, entre outros, e que não se configurassem com habilitação” (Of. Ped. 89/98). Sugeriam:

- Infância – a criança de 0 a 10 anos;
- Novas Linguagens (arte, tecnologia, educação à distância, materiais didáticos);
- Cotidiano Escolar (conteúdos, avaliação, temas transversais);
- Educação de Jovens e Adultos;
- Gestão e Trabalho Coletivo – “profissionalidade”;
- Ética, política e Cidadania.

Observamos que, apesar de um semestre ter se passado, as reuniões para discussão das propostas encaminhadas à coordenação e à comissão ampliada para sugestão dos núcleos temáticos já implementados ainda aconteceriam, com datas programadas para o final do 2º semestre de 1998. Vê-se que o currículo proposto pela reformulação de 1997 demorou um pouco para que se efetivassem formalmente.

Do dia 04 de novembro de 1998, da coordenação de Pedagogia para professores e estudantes da comissão ampliada, localizamos uma convocação para discussão dos pontos: preparação do seminário de avaliação do currículo 1998; análise dos eixos temáticos para as disciplinas do 1º semestre 1999 e análise e discussão do documento avaliação do curso. Em anexo a esta convocação, encontravam-se o documento: “Argumentações em torno da

conceituação de eixos temáticos” (de autoria da professora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira).

Eixo temático (...) representa uma possibilidade de trabalhar os conteúdos programáticos do curso de Pedagogia de forma a romper com a disciplinarização, com a fragmentação com que as questões da educação são estudadas. Todas as reestruturações curriculares vêm acompanhadas de um entrosamento de conteúdos e de programas entre as disciplinas afins e complementares. Uma proposta curricular compreende um projeto que apresenta intenções a serem postas em prática. (...) Eixo temático vem a ser o elemento norteador do desenvolvimento do conjunto de disciplinas de um período específico. (...) não se sobrepõe à autonomia do professor frente à escolha do conteúdo, mas permite-lhe um trabalho integrado, colaborativo e cooperativo com os outros conteúdos do semestre/módulo (PEREIRA, 1998).

Anexo à convocação, o documento “Avaliação do curso de Pedagogia: currículo 1998” trazia as sínteses das avaliações realizadas por docentes e estudantes durante as assembleias de avaliações realizadas em maio e outubro de 1998. Foram apontadas as opiniões do coletivo envolvido em cada período. No período diurno, participaram das assembleias os professores: Liliana Segnini, Ana Lúcia de Faria, Clara Nascimento, Pedro Goergeen, Rosely Brenelli, Ezequiel da Silva, Ediógenes Santos, Dermeval Saviani, James Maher, Roseli Cação, Renê Trentin e Helena Freitas.

1- Dificuldades apontadas:

O tempo

- O módulo passava muito rápido;
- Não dava tempo de conhecer os alunos;
- Não dava tempo de avaliar o que os alunos tinham assimilado do conteúdo trabalhado. O professor terminava o bimestre insatisfeito;
- Carga horária de aulas elevadas durante a semana: concentrava o professor na docência e impunha um ritmo alucinado de preparação;
- Solidão: em função do ritmo alucinado de aulas e diminuição de intercâmbio entre as disciplinas, por causa do módulo bimestral;
- Relação aos alunos: concentravam-se no máximo duas horas e meia, não tinha tempo para elaborar as leituras e aulas, reduzia o contato com a reflexão.

- 2- Mudanças que o sistema de módulos exigiu:
 - Formas de trabalho nas disciplinas;
 - Enxugamento do conteúdo.

- 3- Encaminhamento dado às disciplinas:
 - Busca de diferentes modos de dar aulas;
 - Seminários com opção frente à extensão do livro básico adotado;
 - Introdução de leituras e pesquisas complementares na biblioteca.

- 4- Aspectos positivos da organização em módulos:
 - Aprofundamento das disciplinas;
 - O professor não dava duas aulas a cada semestre.

- 5- Limites na organização modular:
 - O número de disciplinas da estrutura antiga foi mantido;
 - Disciplinas continuavam autônomas, sem articulação entre os módulos;

- 6- Sugestões:
 - Romper com o currículo por disciplinas, organizando-o por áreas temáticas;
 - Organizar tempo de modo diferente nos módulos;
 - Organizar planejamento e avaliação de modo diferente e conjuntamente;
 - Mudar modo de aula: aulas magnas acompanhadas por tutores;

- 7- Avaliação das turmas:
 - Positiva: alunos buscam informações complementares;
 - Seminários bem organizados.

No período noturno, participaram das assembléias os professores Pedro Goergeen, Ana Lucia de Faria, Ulisses, Eduardo Chaves, Clara Nascimento, James Maher, José Luis Sanfelice, Ângela e Roseli Cação. Discutiram:

1- Princípios norteadores do curso:

- Bons, mas prejudicados pela organização dos módulos;
- Preocupação com o princípio de trabalhar com a concepção continuada e não com o currículo extensivo;
- Comprometia a formação teórica, já que a FE não oferecia modalidades de extensão;

2- Organização Modular:

- O tempo real de estudo dos alunos não era o mesmo;
- Perda de conteúdo em consequência do tempo;
- Preparação de 8 horas semanais de aula era “pesada”;
- Estresse de professores e alunos (na preparação de aulas e trabalhos, na aceleração dos conteúdos e atividades previstos, com relação à avaliação);
- Bimestre compactado para as disciplinas de Fundamentos, que exigem análise e informações;
- Conteúdo: perda;
- Avaliação: dúvidas quanto aos conteúdos trabalhados;
- Interdisciplinariedade: o semestre lhe era mais favorável, pois o sistema modular rompia com a sequenciação das disciplinas;
- Frequência: faltas de professores pesavam mais com sistema modular.

3- Pontos positivos na re-estruturação curricular:

- Ousadia de mudar;
- 8 horas semanais, obrigou a mudanças metodológicas;

4- Sugestões:

- Disciplinas de Fundamentos (base teórica) não modular;
- Disciplinas eletivas: definir foco para estudo - organização modular;

5- Preocupação:

- Suspensão de aulas por seminários de TCC, avaliações e eventos, pesavam muito no sistema modular, já que o bimestre passava muito rápido.

Localizamos uma carta dos professores do DFHE, de 24 de novembro de 1998, destinadas aos alunos e participantes do I seminário de avaliação do currículo de 1998. Algumas considerações eram feitas, em relação à organização do curso de Pedagogia na forma de módulos:

- 1- um dos princípios norteadores da proposta curricular era a sólida fundamentação teórica. “Enxugar” os conteúdos para que coubessem no sistema de módulo comprometia este princípio. Era preciso repensar os conteúdos, articulando melhor as disciplinas. Não havia nada que impedia que fosse o sistema bimestral. Talvez o sistema semestral permitisse melhor troca entre os professores, desde que houvesse disposição;
- 2- avaliar e reformular as práticas didáticas, a fim de assegurar objetivos, faz parte das atribuições do trabalho pedagógico de qualquer professor. No caso do sistema de módulos, ainda que o professor demonstre disposição para isso, ele não altera o fato do conteúdo ser trabalhado rapidamente;
- 3- a abertura de espaços para formação continuada na Universidade, era vista como direito do cidadão, mas o aluno deveria voltar para aperfeiçoar-se, aprofundar-se e não para preencher lacunas na formação. Para “sólida formação teórica” o sistema semestral era visto como mais adequado;
- 4- o sistema de módulos, trazia ao professor “liberdade” quanto aos encargos didáticos, mas acarretava danos ao ensino .

Por estes motivos, os docentes do departamento se posicionavam favorável a mudança de sistema de módulo para semestral, sobretudo nas disciplinas de Fundamentos.

Em reunião da comissão de Pedagogia em 14-12-98, novamente foi discutido o sistema modular. Com a participação dos professores Elisabete Pereira (DASE), Valério Arantes (DEPE), René Trentin (DFHE), Roseli Fontana (DEME), a Coordenadora do curso Helena Freitas e representantes discentes. Justificada ausência do DECISAE. A discussão começou com análise das discentes sobre o sistema modular: ponto positivo: possibilidade dos alunos concentrarem esforços em poucas disciplinas; limite da organização modular: enxugamento do currículo, comprometendo formação teórica.

Outro ponto destacado foi que o conteúdo estava sendo trabalhado de modo conflituoso com o módulo bimestral: faltava tempo, o estudo do aluno e os métodos do professor arcavam a dinâmica do curso. A partir dessas considerações, o professor René fez um aparte, destacando que a preocupação com o tempo parecia-lhe contraditória. Não se tratava de aumentar o tempo do curso, mas o modo como esse tempo vinha sendo utilizado e distribuído. Do seu ponto de vista, era preocupante a redução das disciplinas de fundamento na formação, como por exemplo, a redução de três semestres de História da Educação para dois. Ele questionou como que disciplinas distintas como História e Psicologia poderiam ser tratadas como iguais. A professora Helena propôs então a seguinte questão: O que era fundamental para cada área na formação do professor: cada área olhava para si mesma ou para a educação? Para ela, questões levantadas pelos alunos como autonomia, avaliação, metodologia de professores, faziam parte de qualquer sistema bimestral ou não.

A professora Elisabete destacou que a complementaridade entre as disciplinas e a busca de eixos comuns entre elas possibilitaria até mesmo o trabalho com textos comuns, como na experiência vivida por ela e pela professora Corinta. Apontou que a idéia básica do sistema modular era o aprofundamento dos temas e discussões ao longo do curso, e a integração era condição para o funcionamento do módulo bimestral. A definição de eixos temáticos poderia viabilizar essa integração entre as disciplinas. Era necessário rever a grade curricular, tanto nas disciplinas, quanto à sua distribuição.

O professor Valério analisou junto aos colegas do DEPE, o sistema modular e apresentou as análises: o bimestral não diminuía a quantidade de conteúdos trabalhados, ao contrário, dobrava. Possibilitou a integração do estudo teórico com o prático. Com relação à avaliação, considerou que a elaboração dos relatórios - sínteses ao final da aula, permitiu avaliar as elaborações dos alunos. Manifestou-se a favor da manutenção dos módulos.

Em novo aparte, o professor René manifestou preocupação quanto ao “peso dos alunos na decisão da Comissão”. A professora Helena assinalou então que no Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia, haviam explicitado que o encaminhamento de reformulações curriculares passava pela Comissão de Pedagogia e pela Congregação, instâncias de representação de alunos e professores. Procedeu então ao encaminhamento das decisões dos departamentos, pelos seus representantes:

DFHE: posicionou-se contra o sistema bimestral, por considerar que os princípios norteadores do currículo de Pedagogia seriam viabilizados, com mais facilidade, pelo semestral. O sistema semestral na leitura dos professores do departamento era mais adequado às especificidades de disciplinas de Fundamentos. Segundo o professor René, a “única vantagem” encontrada pelos professores do DFHE no sistema bimestral é a de que o professor ficaria sem aula dois meses por semestre, podendo atender à pesquisa. Destacou que apenas a professora Ediógenes considerou melhor esperar para melhores avaliações.

Na sequência a professora do DASE, Elizabete, manifestou a posição do departamento favorável à continuação do módulo bimestral. Manifestou defesa dos módulos, considerando-os importante na proposta. Considerou importante que o trabalho do docente por dois meses abria possibilidade a outras atividades.

A professora Roseli do DEME manifestou posição favorável aos módulos bimestrais, como forma de possibilitar a continuidade da experiência para melhor avaliá-la.

O professor Valério manifestou-se favorável a posição do DEPE à continuidade do módulo bimestral.

As representantes dos alunos, da turma B declararam posição favorável à manutenção do currículo, necessitando sempre avaliações. O professor René fez questão de sinalizar que embora os alunos da turma A (vespertino) não tivessem enviado manifestação por representantes ou por escrito, eram contrários à continuidade.

Os professores do DECISAE, manifestaram que o sistema de módulos bimestrais deveria ser mantido.

Antes de finalizar a reunião, o professor René fez duas propostas: repensar as formas como as avaliações vinham sendo feitas, no sentido de diminuir tempo gasto com elas e prever no calendário um número de aulas superior a 15 para cada disciplina. Encerrada a discussão de módulos, a professora Helena encaminhou aprovação da comissão de Pedagogia.

Em ofício da Pedagogia (Ofício 028/99) a comissão de Pedagogia, comissão ampliada e a coordenação de Pedagogia comunicam a continuidade dos estudos nos núcleos temáticos, convidando todos da FE à discussão da proposta.

Em síntese, os encaminhamentos aprovados foram:

- o currículo em vigor desde 98 criou a possibilidade de constituição de núcleos temáticos, compostos de disciplinas/componentes curriculares de caráter eletivo, que se configuravam como

espaço de aprofundamento e ampliação do conhecimento sobre diferentes temas, escolhidos em comum acordo. Os núcleos temáticos deveriam abordar temáticas de maneira interdisciplinar, que possibilitassem aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, não se configurando como especo e habilitação/especialização. Fora sugerida a oferta de estudos na área de fundamentos: Sociologia, Filosofia e História;

-seriam organizados três núcleos temáticos a serem oferecidos em 200 para estudantes de 96 e 97 que optaram pelo currículo 98;

-as disciplinas de núcleo temático poderiam ser de outras unidades da Unicamp;

-os alunos poderiam optar até por dois núcleos temáticos, se a sua carga horária permitisse;

-como sugestão de núcleos temáticos, a Comissão Ampliada propunha:

- Infância de 0 a 10 anos;
- Novas linguagens (arte, tecnologia, educação à distância, materiais didáticos);
- Cotidiano escolar (conteúdos, avaliações, temas transversais);
- Educação de Jovens e Adultos;
- Gestão e Trabalho coletivo – profissionalidade;
- Ética, Política e Cidadania.

Novamente em junho de 1999, após cinco meses aproximadamente da reunião da comissão de Pedagogia, em que se discutiam os módulos bimestrais, a coordenação de Pedagogia encaminhou ao chefe do DFHE (José Claudinei Lombardi) considerações sobre a organização do curso de Pedagogia, em resposta, a ofício do departamento.

O ofício do DFHE de fevereiro de 1999 teceu considerações a respeito da forma de organização do currículo de Pedagogia estruturado em módulos. Afirmava que “na avaliação realizada no segundo período letivo de 1998, ficou patente que a maioria dos alunos e professores do curso eram contrários à continuidade da bimestralidade das disciplinas” e que apesar desta manifestação contrária, “decidiu-se pela continuidade do sistema de módulos e da bimestralidade.”

A coordenação esclareceu o porquê da permanência dos módulos:

- o aprofundamento sobre a estrutura curricular e formas de superar as dificuldades vinham sido constantes;

-quando a comissão propôs esta organização curricular, propôs que se rompesse com a estrutura disciplinar;

-com a bimestralidade auxiliada pela organização de eixos norteadores, criou-se condição para sólida fundamentação teórica;

- o desenvolvimento das discussões do primeiro bimestre mostrou resistência dos professores nas discussões.

Em reunião da comissão de Pedagogia entenderam que o retorno imediato da quadrimestralidade pelo DFHE e DECISAE não seria possível de imediato. Os professores se organizaram para tentar apontar soluções e buscar alternativas de articulação entre as disciplinas do bimestre/semestre. “Como a cada semestre a avaliação do sistema bimestral era submetida à avaliação, sugeria a coordenação, que na próxima o departamento retomasse as discussões” (Ofício da Pedagogia 060/99).

A marca do currículo com essa reformulação foi a extinção das habilitações. O pedagogo poderia atuar em todas as áreas que exigissem o conhecimento pedagógico, o que representou uma grande revolução no currículo, já que a LDB de 1996 era recente e os professores não tinham certeza em relação à legalidade do diploma, com todas as habilitações.

Dos princípios que norteavam a nova proposta curricular, estavam evidentes posições que defendiam a ANFOPE: valorização do trabalho pedagógico como base da formação do profissional da educação; sólida fundamentação teórica, para a compreensão da educação em todas as suas dimensões de - escolar e não escolar; às necessidades e problemas sociais e às demandas da escola pública; garantir as possibilidades do trabalho interdisciplinar.

Foi polêmica na grade curricular do documento Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia (modificada) a diminuição do número das disciplinas obrigatórias, do núcleo de Fundamentos: História da Educação III, Psicologia da Educação III, Sociologia da Educação II, Didática e Teoria Pedagógica II, Métodos de Ciência e Pesquisa da Educação II e Educação e Família; o aumento do número de disciplinas eletivas. Mas uma vez fica claro o conflito entre as disciplina de fundamentos da Educação, com as disciplinas de práticas da Educação, não discutindo as questões relacionadas à separação que se faz entre teoria e prática na universidade e na sociedade capitalista. Essa questão perpassou todas as reformulações: diminui-se a teoria, aumenta-se a prática; diminui-se a prática, aumenta-se a teoria? O que traria a unidade entre teoria e prática?

Essas ideias levam-nos a refletir que na Reformulação Curricular de um Curso, no caso do nosso objeto de estudo, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Unicamp, não é possível falar de reformas no currículo alterando-se simplesmente a carga horária de disciplinas, nomes dados às disciplinas, retirar ou incluir alguma disciplina de área de Fundamentos, ou do Eixo Prático do currículo. A questão curricular é mais profunda do que um arranjo curricular. Ela é de ordem epistemológica, vem da concepção de conhecimento, de ordem pedagógica, isto é, derivada de como se percebe o ato de aprender. “No final, é sempre de uma ordem política, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve valores e relações de poder” (CUNHA, 2003, p.72).

Infelizmente, as reflexões sobre a Reformulação Curricular, na maioria das Universidades e Faculdades, são discutidas a partir de uma visão disciplinar dos Departamentos que, primeiramente preocupam-se com a diminuição das suas disciplinas e cargas horárias. Este é um dos fatores que conseguimos visualizar no processo de Reformulação Curricular de 1997, quando o fim das habilitações no curso de Pedagogia, poderia dar fim a uma ou outra área de responsabilidade de um ou outro departamento. Ou a extinção de uma disciplina, que acarretaria perda do departamento, ou ao contrário, ganho de outro. Afinal, todos precisam de um espaço para exercer seu trabalho.

A preocupação de reformulação do currículo tem atendido às demandas do sistema capitalista, preocupando-se com as necessidades do mercado. Desde a sua criação, no Brasil, e não só na FE Unicamp, o curso esteve em busca de sua identidade perante o mercado de trabalho. Será que a formação de professores, deve estar principalmente focada no mercado de trabalho? Pensamos que não, afinal, não é só para isso que a Educação existe.

Localizamos a dissertação de Almeida (2008) que identifica e analisa as “marcas de formação” produzidas pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, a partir da voz dos egressos do período diurno, ingressantes nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001, estabelecendo um movimento dialético entre a relação micro e macro. Parte-se da idéia de que se o curso não forma completamente o profissional, no caso o pedagogo, mas certamente, tem uma grande importância nessa formação e, dessa forma deixa marcas de formação no profissional.

Para identificar e analisar as marcas da formação, dando voz aos egressos do curso, utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, entrevistas com os professores que participaram da Comissão Ampliada, além dos documentos, muitos deles

utilizados em nosso texto. O período analisado justifica-se, por estar após a reformulação de 1998, objeto de estudo da autora, e o curso diurno por ser diferenciado do noturno. O total de alunos formados pelo curso entre 1998 e 2001, de acordo com dados fornecidos pela DAC (Diretoria Acadêmica da Instituição), constitui-se em 164 alunos. Desses, a autora localizou 60 e, devido à dificuldade de localização ou contato, entrevistou 53 (32,3%) do total. Algumas questões norteadoras foram levantadas, na tentativa de responder algumas questões básicas sobre a percepção do egresso sobre a sua formação:

- Perspectiva acerca do curso anterior ao ingresso e sua materialização;
- Relação entre a formação vivenciada e a atuação profissional escolhida;
- Percepção de pontos marcantes na formação (favoráveis e não favoráveis); e
- Percepção do profissional formado (ALMEIDA, 2008, p.82).

Algumas temáticas reconhecidas como pré-categorias de análise, configuraram-se como ponto de apoio para a observação desses dados. Foram elas

Relação Teoria/Prática: Nessa pré-categoria evidencia-se a necessidade da superação da dicotomia: Teoria X Prática existente e discutida historicamente acerca do curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, a formação do pedagogo deve dar-se sob uma visão relacional entre teoria e prática.

Relação Ensino/Pesquisa: Nessa pré-categoria, evidencia-se a necessidade de não só privilegiar-se a vivência em sala de aula dentro da formação do pedagogo, como a de propiciar a efetivação da pesquisa como instrumento de busca e construção de conhecimento.

Interdisciplinariedade: Evidencia-se a necessidade de privilegiar-se o trabalho relacional de forma a possibilitar aos alunos a construção de caminhos particulares e ao mesmo tempo de aprofundamento e ampliação de conhecimentos sobre diferentes temas educacionais. Nessa proposta eliminam-se as divisões entre os conteúdos específicos existentes na formação do pedagogo.

Base de formação na docência: Nessa pré-categoria, compreende-se que a atuação do pedagogo dá-se em diferentes áreas (multidimensionalidade do trabalho do pedagogo) e, dessa forma, quebrando-se a divisão tecnicista do trabalho pedagógico: todos os pedagogos têm como base de formação a docência. Essa compreendida como “ato educativo intencional”. (Aguiar, 2002)

Multidimensionalidade da formação do pedagogo: Evidencia-se o pedagogo como um profissional destinado à atuação docente e não-docente, nos espaços de educação formal e não-formal.

Projeto Político-Pedagógico: Nessa pré-categoria, evidencia-se a necessidade da existência de um Projeto Político-Pedagógico sólido e capaz de orientar as ações das instituições de formação do pedagogo, tendo como constitutiva a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação a que a instituição se volta.

Formação Sócio-histórica: Essa pré-categoria evidencia o viés formativo almejado para o pedagogo, que seja centrado na concepção *omnilateral* das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética (IDEM, p.85).

A partir das entrevistas com os professores que compuseram a comissão para reformulação do curso de Pedagogia (1997), percebe-se que há algumas mudanças apontadas como as mais significativas e outras apontadas como limitações da implementação. Como principais mudanças são apontadas:

- 1) Multidimensionalidade da formação do pedagogo** - Com o fim das habilitações, o pedagogo é formado, no curso de Pedagogia da Unicamp, para diversas atuações e espaços educacionais formais e não-formais;
- 2) Base da formação na docência e na pesquisa** - A reformulação coloca na docência e na pesquisa a base da formação do pedagogo;
- 3) Formação Contínua** - A reformulação abre e prevê a formação contínua como necessidade;
- 4) Interdisciplinariedade** - Uma das necessidades do curso pensado e implementado é a do trabalho interdisciplinar;
- 5) Núcleos Temáticos** - Os Núcleos Temáticos foram pensados como espaço de flexibilidade curricular e possibilidade de aprofundamento em determinadas temáticas de interesse dos estudantes;
- 6) Tentativa de articulação Teoria/Prática** - A proposta de reformulação e a articulação entre as disciplinas vêm no sentido de quebrar com a dicotomia Teoria/Prática, havendo a tentativa, na distribuição e escolha das disciplinas, de articulação entre elas;
- 7) Autonomia do estudante** - A proposta pressupõe uma mudança de postura por parte dos estudantes, deslocando-os do lugar de meros expectadores.

Ficam evidente também, nas respostas dos entrevistados, algumas dificuldades e limitações no processo de implementação da reformulação de 1998, ligados à estrutura da instituição e aos envolvidos no processo.

- 1) Conflito de expectativas** – Um determinado grupo motivou à reformulação em um determinado momento histórico. Como os sujeitos envolvidos (alunos e professores) eram muito diferentes e mudavam constantemente, as propostas também mudavam;

- 2) Núcleos Temáticos não organizados** - A organização e implementação dos Núcleos Temáticos não ocorreu como previsto;
- 3) Pesquisa** - A pesquisa foi pensada como base de formação, mas não conseguiu perpassar o currículo dando uma visão ampla das diferentes possibilidades;
- 4) Estágios** – As disciplinas de estágio necessitavam ser repensadas para que, efetivamente, garantissem a articulação Teoria/Prática;
- 5) Falta de relação entre as disciplinas (Interdisciplinaridade)** – As disciplinas não estabeleceram um diálogo, não promoveram a interdisciplinaridade;
- 6) Necessidade de avaliação contínua** – Havia a necessidade de uma avaliação contínua, do processo de reformulação e, avaliação dos egressos, para uma visualização mais ampla da formação e do curso.

Das temáticas reconhecidas pela autora como pré-categorias de análise, evidenciamos a pré-categoria Relação Teoria/Prática, muito comentada pelos entrevistados, mas como observamos nos documentos pesquisados, nem tanto discutidas dentro das reuniões sobre as reformulações, na faculdade. A partir da entrevista realizada com os egressos, evidenciou-se a necessidade de superação da dicotomia entre essas duas dimensões. No entanto sua efetivação não é entendida da mesma forma pelos sujeitos, emergindo, duas respostas:

1- Associada: em que há uma tensão entre teoria e prática, não havendo sobreposição entre elas, mas uma associação;

2- Dissociada: em que, na tensão teoria/prática, a teoria prevalece em detrimento da prática, havendo uma dissociação entre elas. A autora organiza em um quadro, a forma como observavam a relação teoria e prática dentro do curso.

Para organizar o ponto de vista dos alunos, a autora organiza um quadro como observamos abaixo³⁰, contendo trechos das entrevistas realizadas com os egressos e professores que, direta ou indiretamente, estavam envolvidos com o processo de reformulação de 1997:

Quadro 10 - Relação teoria/trática no curso de Pedagogia da FE Unicamp

- 1) Associada (tensão dialética entre teoria/prática)
Acredito que essa capacidade de refletir e dialogar a teoria e prática para exercer uma bom trabalho tenha sido adquirida pela formação da UNICAMP. (E16C)

³⁰ Que em nosso trabalhos intitulamos: Quando 10: Relação teoria/ prática no curso de Pedagogia da FE Unicamp.

[Ao falar em pontos fortes] E o que já comentei, é a coisa da teoria, de analisar as situações, de parar e pensar na teoria vinculada com a prática. (E 18C)

Porque todo embasamento teórico, quando você está em sala de aula, são necessários. Você não utiliza só a prática, você utiliza os fundamentos... Os para quê. Para quê educar, em que sociedade você está inserido... Tudo isso são fundamentos teóricos que devem embasar a sua prática, é aquela velha relação teoria-prática, que tem que estar sempre nesta ida e volta teoria-prática, até pelos objetivos que você tem de trabalho, que tipo de profissional você quer ser. (E 26C)

[Ao falar do que mais utiliza em sua prática] Mais que o conteúdo, propriamente, eu acho que a postura que foi instaurada, da importância da fundamentação teórica para se entender a realidade, a prática, para refletir o que está acontecendo e pensar novas saídas, eu acho que isso vem da formação e isto está presente e foi aqui que a gente teve. É uma coisa que eu uso bastante.... a coisa de sempre relacionar a prática e a teoria, de buscar sistematizar e pensar o que está acontecendo. (E 27C)

Aprendi a associar prática e teoria. Busco fundamentar minhas ações e minhas escolhas. (E31)

Eu acredito muito na formação teórica, na base que ela nos dá e na formação humanística que isso nos traz. E tudo isso, vinculado com uma prática, que vem depois, é muito rico. Tudo isso está por demais presente no meu dia-a-dia e não é possível alguém atuar sem teoria. A teoria, vinculada com a prática nos traz amplos conhecimentos sobre o ser professor. (E32A)

Acho que o acesso ao conhecimento... Nem só o acesso em termos repertório, por exemplo saber “O que Foucault, eu sei que existe, ele discute...” , mas o modo de elaborar também , como a gente lê os clássicos, esses fundamentos e relacionar com a nossa prática. Em termos de reflexão mesmo. (E34A)

Logo que me formei achei que não estava preparada para o mercado e para atuar, agora percebo que o curso me deu uma base teórica fundamental para exercer minha profissão e mais, com essa base, tenho o conhecimento necessário para buscar novas fontes e fazer essa ponte entre teoria e prática pedagógica. (E50C)

2) Dissociada (ênfase na teoria)

Penso que a pouca prática de sala de aula foi um fator importantíssimo para que minhas expectativas não fossem satisfeitas pelo curso. A prática proporciona discussões, dúvidas e outras necessidades que não enxergamos apenas nas teorias. (E9C)

[Ao falar o que o curso proporcionou] Principalmente na área da Educação te dá teoria, ajuda muito nessa teoria. Na questão prática mesmo, eu tive que correr atrás para estar perto das coisas que eu gosto de fazer. A universidade, especificamente, foi até insensível na prática, ela não olhou tanto assim... (E17D)

A gente leu muito texto, a gente estudou muito, mas, na questão da atuação e da prática, há algumas brechas a serem preenchidas. (E21B)

[Ao falar em pontos fracos] Em relação a algumas disciplinas, ao conteúdo de algumas disciplinas, principalmente as disciplinas de prática, de estágio, as que lidam com a prática me preocupam, pois elas acabam não conseguindo articular a teoria com a prática e então, ou se discute muito a prática e não se consegue ultrapassar esse limite da prática, ou se separa teoria sem fazer a articulação necessária. (E24A)

O curso deixa muito livre, muito aberto, a parte de teoria ficou bem ampla, mas a prática eu acho que faltou um pouco. (E28D)

[Ao falar em pontos fracos] Talvez sejam as práticas, atenção ao estágio, pois é tudo muito solto. Como trabalhar a teoria-prática, como interiorizar a proposta da práxis. (E35A)

Quando saí da faculdade senti que tinham me concedido muitas ferramentas teóricas, no entanto as práticas quase não tinham. (E36D)

Tenho dificuldades para interpretar as situações à luz de alguma teoria aprendida no curso e creio que isso se deve à “falha” na associação teoria/prática nas aulas do curso de Pedagogia. (E39A)

Vamos falar primeiro dos pontos fracos: o ponto fraco é a dissociação entre a teoria e a prática. (...) E acho que aqui tem uma dissociação nesse sentido, acho que deveria ter mais aproximação da teoria com a prática, de se observar mais e de entrar mais na prática educacional nos diversos níveis. (E43B)

Como ponto forte, indico o extremo embasamento teórico propiciado pelo curso; como ponto fraco, a pequena exigência de estágio/experiência em sala de aula. Acredito que seria muito rico para a formação dos alunos do curso que ainda não trabalham e/ou nunca trabalharam na área educacional, adquirirem experiência extensa durante todo o curso. Com um maior conhecimento da realidade escolar e reflexão sobre sua prática, o aluno consegue discutir com mais clareza e firmeza teoria e prática enquanto ainda está dentro da faculdade. E sai melhor preparado para encarar os desafios da área, na medida em que possui, além dos conhecimentos teóricos, uma experiência considerável com o ambiente escolar. (E44C)

[Ao falar em pontos fracos] (...) de planejamento quanto à grade curricular do curso voltado muito mais para a pesquisa e teoria que práticas, vivências com a realidade escolar. (E46D)

Poderia haver mais proximidade teoria-prática, mas não posso negar que o curso visa à formação de um profissional capaz de detectar, analisar e compreender, criticar os problemas da educação. (...) [Ao falar em pontos fracos] Distanciamento teoria-prática do currículo. (E52C)

Organização: ALMEIDA, 2007, p.137-8. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

A partir das entrevistas e análise das pré-categorias estabelecidas (Relação Teoria/Prática, Relação Ensino/Pesquisa, Interdisciplinariedade, Base de formação na docência, Multidimensionalidade da formação do pedagogo, Projeto Político-Pedagógico e Formação Socio-histórica), a autora observa alguns dados que se evidenciam nos documentos da Proposta de Reformulação, na fala dos professores e alunos.

Multidimensionalidade da formação do pedagogo: manifesta-se, nas fontes pesquisadas, a preocupação como a formação de um profissional, o pedagogo, para os diversos espaços educacionais, escolares ou não-escolares, formais ou não-formais, docente ou administrativo. Um profissional habilitado para atuar no ensino, na organização e gestão, nas unidades e projetos relacionados à educação.

Entretanto, essa formação multidimensional, por requerer uma ampla abertura teórica, exige que o pedagogo construa sínteses que lhe possibilitem transitar pelos diferentes campos e relações de sua atuação profissional, o que exige do estudante um exercício autônomo dentro do currículo que nem sempre é possível, segundo nossos sujeitos (IDEM, 2008, p.153).

Sobre o profissional com base de formação na docência, como foi observado, nas entrevistas, esta questão? Para Almeida

(...) é a compreensão da base da formação na docência e pesquisa, entretanto com a dimensão da docência tomada de maneira divergente da postulada teoricamente e pretendida pela reformulação curricular, sendo compreendida como restrita à atuação profissional do professor (p.156).

A compreensão da docência e da pesquisa como base da formação do pedagogo faz-se presente também na fala dos alunos e professores e no projeto político pedagógico do curso. Entretanto, para Almeida, nem todos os entrevistados compreendem a ação docente e a ação educativa como inseparáveis e a pesquisa vista como necessidade de relação teoria e prática.

Esta visão rompe com os reducionismos tanto do teorismo (aplicação da teoria na prática), quanto do *praticismo* (prioridade ao saber tácito na prática imediata), numa perspectiva de formação na *práxis* em que os conhecimentos teóricos da Pedagogia estejam em relação, sendo a docência e a pesquisa mediações para a construção das sínteses necessárias à formação do pedagogo (IDEM, p.158).

Tanto na fala dos alunos e professores quanto na grade das disciplinas que se voltam muito para as metodologias do ensino fundamental, ao lugar de reflexões externas ao espaço escolar, essa dimensão de docência restrita à sala de aula acabava minimizando o papel do pedagogo à sala de aula, à escola, e o curso de Pedagogia, a formação de professores, perdendo a complexidade de sua atuação.

Outro aspecto observado pela autora é a formação deficitária na dimensão prática e na articulação entre teoria e prática. Através da análise de dados, percebe-se “que outra marca do pedagogo formado pela Unicamp é a fragilidade na dimensão prática do currículo e a percepção da relação teoria e prática como necessária, mas nem sempre implementada” (IDEM, p.160).

Evidencia - se nas entrevistas a dissociação entre teoria e prática. Os entrevistados que utilizam esse argumento chegam a 73,5%, apontando um profissional com sólida formação teórica, porém despreparado para a prática.

Nesse sentido, o que poderíamos vislumbrar é a possibilidade de colocarmos a dimensão prática em perspectiva no curso, fazendo um movimento relacional com a dimensão teórica de forma a consolidar como real a almejada *práxis* na formação do pedagogo, para o que seria essencial o trabalho coletivo dentro do curso. Todavia, não queremos inferir que não houveram avanços nessa questão, já que a própria organização pensada para o currículo impõe algumas mudanças. Por outro lado, queremos apontar que algumas medidas a serem tomadas são indicativas da necessidade de mudanças mais substanciais nesta questão. Dentre elas a questão dos estágios e da interdisciplinariedade (IDEM, p.163).

Aponta-se como medidas a serem tomadas nas falas dos alunos, a necessidade de mudança quanto ao estágio, como forma de articular teoria e prática e a vivência da dimensão prática pelo estudante de forma supervisionada. Outra medida a ser tomada seria a interdisciplinaridade, já que “não há um trabalho coletivo na Faculdade de Educação da Unicamp”, como apontam os entrevistados (dificuldade apontada pelo acúmulo de cargas dos professores, falta de disponibilidade de horários, falta de aproveitamento dos espaços). Prova disso, é a falta de articulação ou até inexistência dos núcleos temáticos, que foram criados como um espaço interdisciplinar. Apesar dessa dificuldade interdisciplinar, os entrevistados (84,9%) afirmam que o curso contribui para a construção de concepções (homem, sociedade, escola, etc.), mostrando que, apesar de o curso não ter caráter indisciplinar, possibilita a reflexão acerca de concepções.

Outra dificuldade presente no curso de Pedagogia da FE - Unicamp, que vem acompanhando o curso de Pedagogia desde sua criação, é a dificuldade de articulação entre ensino e pesquisa. Apesar de almejar essa relação em seu projeto há dificuldades na implementação. Dos pontos levantados pela autora, quanto à articulação entre ensino e pesquisa, sintetizamos como principais, as idéias relacionadas na citação abaixo:

A proposta curricular implementada coloca no trabalho pedagógico e na pesquisa a base da formação do pedagogo, havendo, já em seu princípio, garantida a articulação entre ensino e pesquisa tanto nas perspectivas de atuação dos egressos, quanto na atuação dos docentes do curso que têm, nas duas dimensões, seu campo de trabalho. (...) No entanto, ao analisarmos os dados coletados junto aos egressos, as evidências indicam que, embora também haja a percepção de que há a relação entre ensino e pesquisa, o que é predominante é a ênfase em um dos campos, sendo mais frequente a observação do campo da pesquisa. (...). Essa separação seria mais uma das dicotomias características da fragmentação do trabalho, em que se separa o pensar do fazer, a produção da execução, o trabalho mais valorizado (pesquisa) do trabalho de segunda ordem (ensino) e em última instância, novamente, a teoria da prática. (sínteses elaboradas a partir da página p.168).

Outros pontos ainda são observados, pontos que fazemos breves observações:

- No que diz respeito à formação *omnilateral*, em que a práxis educativa deveria dar abranger diversas esferas da vida humana (cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética), observa-se que nem sempre isso é contemplando no curso, já que a dimensão técnica e política são mais contempladas;
- Quanto à autonomia do estudante, a proposta pressupõe uma mudança de postura por parte dos estudantes, ao sugerir o aprofundamento nas áreas de seu interesse, através das

disciplinas eletivas e núcleos temáticos, todavia nem sempre favorece que esta autonomia seja construída.

Nos parece que, para um curso que pretende uma formação sócio-histórica e multidimensional do seu estudante e coloca expectativas nas escolhas feitas por estes em relação à formação, esses espaços de discussão seriam essenciais. Pensando que as maiorias dos estudantes ingressam no curso sem a compreensão do percurso de formação a ser desenvolvido, ou dos objetivos a serem alcançados, seria importante a existência de disciplinas que, para além da apresentação das possibilidades de desenvolvimento curricular, empreendessem estudos e debates acerca da formação e atuação do pedagogo, levando seus estudantes a compreenderem a importância de traçarem planos próprios de formação (IDEM, 2008, p.173).

Na busca de identificar e analisar as marcas de formação produzidas pelo curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, dos documentos e entrevistas com os egressos da Unicamp no período de 1998 a 2001 e a partir da organização de pré-categorias e temáticas mais freqüente discutidas na formação, a autora revela as principais marcas produzidas nos egressos:

1) profissional habilitado para diversas atuações, sem profundidade; 2) profissional com base da formação na docência e na pesquisa, com compreensão restrita da concepção de docência; 3) profissional com formação deficitária na dimensão prática e na articulação entre teoria e prática; 4) profissional formado sob a perspectiva das dimensões de ensino e pesquisa, entretanto desarticuladas; 5) formação sob uma perspectiva sócio-histórica, não plenamente efetivada; 6) profissional autônomo; 7) profissional crítico (IDEM, p.179).

Pelas entrevistas realizadas com os egressos, conclui-se, apesar de toda a crítica que possamos fazer quanto às reformulações empreendidas, que o curso de Pedagogia da FE Unicamp ainda contribui para a formação do profissional crítico, com a capacidade de criatividade e mobilização frente aos problemas enfrentados e a capacidade de reflexão que se manifesta através de um olhar crítico para as situações, fazendo análises da sociedade capitalista, comprometido com a promoção de condições dignas de existência a todos.

Para finalizar nossas considerações, sobre a reformulação do curso de Pedagogia da Unicamp, gostaríamos de destacar que, no decorrer de nossas pesquisas, observamos a constante preocupação com o “enxugamento” dos professores e a polêmica em torno da contratação dos profissionais citados. Em ofícios enviados à Direção os departamentos manifestavam a sobrecarga didática. Outros fatores preocupavam os docentes:

- Aposentadorias;

- Defesas de Pós-Doutorados;
- Exigências de novos docentes para implementação dos novos currículos;
- Desligamento e afastamento de professores;
- Licencias prêmios;
- Trabalho com pesquisa na graduação e pós-graduação, orientando alunos;
- Obrigações quanto ao aperfeiçoamento;
- Representações em órgãos internos e externos à Unicamp;
- Diminuição do regime de trabalho;
- Longo tempo sem contratações.

Contudo, “é necessário considerar, ainda, que o trabalho do professor não se restringe às aulas. É preciso tempo para se dedicar à pesquisa e orientação e para participação em comissões e/ou funções administrativas” (Ofício DEME nº. 83/94).

Diante desse quadro, concluímos que as políticas desenvolvidas no Brasil, não contribuíram apenas para desvalorização do trabalho do professor da Educação Básica, mas para a desvalorização da Universidade Pública, enquanto instituição formadora, expondo seus professores a sobrecarga de trabalho e a pressões que têm dificultado cada vez mais as discussões no âmbito da Universidade.

Considerações finais

As questões referentes ao curso de Pedagogia no Brasil foram marcadas por uma trajetória polêmica. A identidade tem concepções distintas. Afinal, quem é o Pedagogo? Qual é a finalidade do curso de Pedagogia? Como o curso poderá contribuir para formação para melhoria da Educação dos brasileiros?

A mobilização dos educadores em torno da problemática do curso de Pedagogia foi importante, na medida em que tentou articular e manter vigilância sobre as políticas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro. A cada período estudado do curso de Pedagogia, observamos que predominaram, nas discussões, questionamentos quanto às funções atribuídas ao curso, bem como questões referentes a sua estrutura curricular. No entanto, a excessiva preocupação com a regulamentação, com os aspectos organizacionais do curso, acabou dificultando o exame do curso de Pedagogia nos seus aspectos epistemológicos. A Pedagogia enquanto Ciência da Educação, enquanto um campo de conhecimento para uma prática educacional eficaz e coerente.

Essa preocupação não esteve totalmente ausente entre os pesquisadores que se dedicam aos estudos do curso de Pedagogia, mas não na mesma proporção e intensidade que apareceram, quanto aos aspectos organizacionais do curso. Com isso, o curso foi perdendo sua especificidade, foi perdendo seu caráter científico.

Consequentemente, a falta de bases científicas nas práticas pedagógicas, não tem permitido que os professores analisem as propostas e diretrizes que vêm orientando a educação, através das políticas educacionais. Com isso, a educação tem se articulado cada vez mais para a manutenção do capitalismo e para manutenção dos privilégios de uma minoria.

Tomando como espaço de formação de pedagogos a Universidade Estadual de Campinas, observamos que, em grande parte, os currículos aprovados tornavam-se reféns dos antigos currículos, fazendo apenas inchar as propostas curriculares. As discussões sobre a reformulação do curso acabaram reproduzindo o debate nacional e fixando-se em questões organizativas do curso, deixando de lado os pressupostos teóricos, científicos, filosóficos e metodológicos.

Essa condição favoreceu a compreensão da anunciada distância entre ensino, pesquisa e extensão; entre unidade teoria-prática que deveria caracterizar uma Universidade. O ensino não deve distanciar-se da pesquisa, ou seja, a prática não pode dissociar-se da teoria.

Diante disso, fica a necessidade urgente de reação da Universidade perante a realidade:

São necessárias mudanças que promovam ampliação e o aprofundamento nos campos das ciências, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos, que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas interdisciplinares, a promoção do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e de unir ensino e pesquisa como indicadores da qualidade do ensino superior (CUNHA, 2006, p.72).

Rossi (1981) discute o papel do pedagogo na sociedade. Que sociedade é essa? Trata-se de uma sociedade em que o poder está desigualmente distribuído entre as pessoas – a sociedade de classes. Nessa sociedade, as relações que se estabelecem entre as pessoas são, muitas vezes, de oposição, de conflito e de dominação. Esses conflitos encontram razão mais profunda na oposição de interesses das pessoas: umas que vivem do trabalho e as outras que vivem do trabalho dos outros, que é expropriado em forma de capital. Mas se a grande maioria das pessoas é constituída pelos trabalhadores, “por que elas não organizam a sociedade de acordo com os seus interesses, ao invés de submeter-se à exploração e à dominação daquela minoria que vive às custas dos salários dos trabalhadores sem trabalhar?” (p.29). Parece simples. Mas não é. Na verdade, existe todo um processo de dominação na sociedade, através do qual, aqueles que têm sua posição privilegiada, mantêm essa posição. Através da imposição da exploração, a classe privilegiada mantém seus interesses. Essa imposição dá-se na sociedade política, no Estado, que não é neutro, mas defende os interesses do explorador. O Estado mantém a ordem, para preservar o poder da classe privilegiada. E, para isso, utiliza-se do judiciário, das forças de segurança, etc. para manter a ordem.

O Estado, contudo, não pode utilizar-se só de meios cujo instrumento seja a violência, mas para que legitime seu poder, precisa utilizar-se de instituições ligadas a ele como: escolas, igrejas, organizações de classes, imprensa, Universidades, etc. que têm como papel ideológico conformar a sociedade como sendo harmoniosa: só não vence aquele que não quer.

Nessas condições, qual seria o papel do pedagogo, qual seria o papel do educador perante a sociedade? Será que só é possível agir a favor da manutenção dessa sociedade de exploração como quer o Estado?

Antes muitos professores se viam como “classe média”, “reserva moral” – eram as “vestais”. Hoje os poderosos não lhes deixaram nem sequer essa opção para uma auto-cooptação que os fazia pensar de si mesmos enquanto a parte “letrada”, “iluminada” da

classe dominante. O professor e o diretor proletarizados são povo, são trabalhadores intelectuais, cuja atividades se dão na área da educação. Mesmo assim, podem estar comprometidos com o sistema que os paga. Mesmo estando mal pagos. Essa opção é às vezes mais cômoda. Pode-se ainda pensar neutro (ROSSI, 1981, p. 32).

É comum ouvirmos muitos professores e diretores dizendo: “não posso pensar e agir contra o sistema, afinal é ele quem paga o meu salário”. Engana-se quem assim pensa. Quem paga o salário dos educadores é o povo, “pois quem paga a educação é o povo trabalhador, com seu trabalho, que é fonte de riqueza da sociedade capitalista” (IDEM, p. 32). Mas independente de quem paga o salário do educador, do pedagogo, o compromisso deve ser com o educando. “E quem é nosso educando na escola pública senão o povo na escola?” (IDEM, P. 33). É com o povo o nosso compromisso de educador da escola pública.

A opção pelo povo, Segundo Rossi, é um compromisso cheio de riscos, ainda assim, fundamental:

O educador que se assume parte do povo e com ele trabalha, não tem a ilusão de poder transformar o mundo apenas por a sua prática educativa. Não podemos nos iludir de que a educação possa fazer a transformação na sociedade (...). Mas há que se ocupar o espaço educacional, há que se neutralizar o espaço de hegemonia dos exploradores sobre o povo em todos os lugares onde ela se dá, inclusive na escola (IDEM, p. 34).

O convite que Rossi faz, a nós, pedagogos e educadores, é pensar uma educação que não vise apenas aos interesses de poucos, mas que visse a melhoria para todos. Que não vise apenas aos interesses do mercado de trabalho, mas a formação humana, em todas as suas dimensões, tendo o compromisso com a Educação do Povo! Esta causa é intencional. Daí a importância de um curso que fundamente nossas ações. Esse deverá ser o desafio, ao pensarmos numa proposta de formação para os pedagogos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AGUIAR, M. A.da S. BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H.C.L.; SILVA, M.S. P da; PINO, I.R.; *Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação- Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, vol.27 nº. 96. Campinas: 2006. (p.819-842).
- AGUIAR, Márcia A. da S; MELO, Maria de O. *Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES- Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, vol.26,nº. 92. Campinas, 2005. (p.959-982).
- ALMEIDA, Luana. *O curso de Pedagogia da Unicamp: marcas de formação*. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2007. Dissertação de Mestrado – orientada por Maria Márcia S. Malavasi.
- ALVES, Nilda. *Formação do jovem professor para a Educação Básica - Caderno CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade)*. São Paulo: Cortez, 1986. (p.5-20).
- ANDRÉ, M. et al. *Estado da Arte da formação de professores no Brasil - Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de estudos (CEDES)*, nº. 68. Campinas, 1999. (p. 301-309).
- BRZEZINSKI, I. *Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? - Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES)*, nº. 68. Campinas, 1999.
- _____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores – Busca e movimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- CANDAU, V.M.F e LELIS, I.A. *A relação teoria- prática na formação do educador*. Tecnologia Educacional, 1983 (p.12-18).
- CAMPOS, Roselane Fátima. *Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE*. Brasília, agosto de 2004.
- _____. *Do professor reflexivo ao professor competente*: In Moraes, M.C. Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto editora: 2003.

_____. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental* - tese de doutoramento apresentada na PPGE/UFSC, 2002.

CASTANHO, Sérgio. *Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos*. In LOMBARDI, José Claudinei. (org). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais* -2ª edição. Campinas: autores associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2003 (p.13-37).

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F., DOURADO, L. F. *Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil* - Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES), nº. 75. Campinas, 2001.

CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo, Atlas, 1976.

COUTINHO, L.C. Salvatti. *Curso de Pedagogia da Unicamp: processo de reformulação curricular*- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. *Formação de Professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político epistemológico*. In Moraes, M.C. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto editora, 2003.

DELORS, Jacques. [Et al.]. *Educação um tesouro a descobrir*- 3ª edição -São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DOURADO, L.F. *Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90* - Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES), vol.23 nº. 80. Campinas, 2002 (p.235-253).

EVANGELISTA, M.O.; MORAES, M.C.; PACHECO, J. A. (Orgs). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* – Portugal: Porto Editora 2003.

FACCI, Marilda G. D; *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana* – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. *A ditadura militar e a proletarianização dos professores* - Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES), vol.27, nº. 97. Campinas, 2006 (p.1159-1179).

FRANCO, Maria A.S. *Pedagogia como Ciência da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREITAS, Helena C.L. *Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida*. In Trajetórias e perspectivas da formação de educadores/Raquel L.L.Barbosa (org.)- São Paulo: Editora UNESP, 2004. (p.89-115).

_____. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES), vol.23 nº. 80. Campinas, 2002 (p.137-168).

_____. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação do professor da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores* - Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES), nº. 68. Campinas, 1999 (p.17-42).

_____. *O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de pedagogia da FE/UNICAMP* -Tese de doutoramento apresentada na PPGE/ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993.

FREITAS, Luiz C. *Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas* - Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES), ano VII, nº. 22. São Paulo: Cortez, 1985. (p.12-19).

FUNES, C.; GONÇALEZ, J.L. C; *Políticas para o trabalho do professor: uma análise do relatório Delors*. Texto apresentado no Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação- HISTEDBR - Faculdade de Educação – UNICAMP- Campinas, 3 a 5 de setembro de 2007.

GARCIA, W. *Educação: visão teórica e prática*. São Paulo: 1978.

GERALDI, C.M.G. *A produção de ensino e pesquisa na educação: estudo e trabalho docente no curso de Pedagogia*. Tese de doutoramento apresentada na PPGE/ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993.

KUENZER, Acácia Eneida. *A competência como práxis: o dilema da relação teoria e prática na educação dos trabalhadores*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.29, n.1. jan./abr.2003.

_____. *A formação dos educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as Faculdades de Educação* - Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES), nº. 63. Campinas, 1998 (163-183).

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia, pedagogos, para quê?* 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores* - Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES), vol.27 nº. 96. Campinas, 2006. (p.843-876).

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S.G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos (CEDES), nº. 68. Campinas, 1999 (239-277).

LOMBARDI, J.C. *Educação, Ensino e formação profissional em Marx e Engels*. IN *Marxismo e Educação: debates contemporâneos* - LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; (orgs) Campinas: Autores Associados, 2005 (p.1-38).

MARX, K. *Ideologia Alemã*. 10ª edição, São Paulo: HUCITEC, 1993.

MELLO, Guiomar N. *Política Educacional: Formação inicial de professores para educação básica*. Disponível em: <http://www.portalensinando.com.br/ensinando/principal/conteudo>.

MIALCHI, Nadeje Martins da Rocha. *A formação do profissional para a educação básica: o Instituto Superior de Educação e o curso de Pedagogia em disputa* -Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2003.

MINTO, Lalo W. *As reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NASCIMENTO, M.I.M. *Formação de professores: perspectivas para a pesquisa em educação*. In *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografias*/ SCHELAUER, A.R.; LOMBARDI, J.C.; MACHADO, M.C.G; (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (p.129-143).

_____. *Relação das dissertações e teses: Estado do conhecimento: Formação de professores* (1969-2002). (mimeo).

NEVES, Lúcia M.W. *Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa*. In *Liberalismo e educação em debate*/LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (p.205-223).

_____. *A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã: 2005.

_____. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1999.

ORSO, José P. *O curso de Pedagogia, a história da disciplina de História da Educação brasileira e a pesquisa*. In *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografias*/ SCHELAUER, A.R.; LOMBARDI, J.C.; MACHADO, M.C.G; (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (p.146- 162).

PIMENTA, S. G. (coordenação). *Pedagogia, Ciência da Educação?* – 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática?* 3ª edição - São Paulo: Cortez, 1997.

RAMOS. M. N. *A Educação Profissional pela Pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*. *Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação*/ Centro de Estudos (CEDES), vol.23 nº. 80. Campinas, 2002 (p.405-427).

RASIA, José M. *Pedagogia e Educação ou de como falar o óbvio*. Caderno CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade). São Paulo: Cortez/ Autores Associados. Ano I- nº 2-1981 (p.9-27).

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 10ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RODRIGUEZ, M.V. *Globalização das políticas públicas: impacto social da reformas educacionais nos anos de 1990*. In LOMBARDI, José Claudinei. (org). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2ª edição. Campinas, SP: autores associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2003 (p.219-234).

ROMANELI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

ROSSI, W. G. *O papel do pedagogo na sociedade*. Caderno CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade). São Paulo: Cortez/ Autores Associados. Ano I- nº 2-1981 (p.28- 46).

SCHEIBE, L; Aguiar, M.A.; *Formação de profissionais da Educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão*. *Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação*/Centro de Estudos (CEDES), nº. 68. Campinas, 1999. (p.220-235).

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, Autores Associados- 10ª edição, 2008.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 5ª. edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Escola e democracia*. SP, Editora autores associados, 1995.

_____. *Contribuição a uma definição do curso de pedagogia*. Didata: revista do educador (O que é Pedagogia). São Paulo, Arlette D´Antola, 1976,n. 5, p. 13-22.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVEIRA, P. I. *A precarização do trabalho docente e a subordinação da educação ao mercado: a expansão do ensino superior no período de 1994 a 2006*. Texto apresentado no Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação- HISTEDBR - Faculdade de Educação – UNICAMP- Campinas, 3 a 5 de setembro de 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ª edição, 2007.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação Nº. 14. Maio a Agosto de 2000. (p.61-88).

VASQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 1977.

ZAN, Dirce Djamira Pacheco e. *O curso noturno da UNICAMP: democratização ou crise da universidade* – Dissertação de (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

Documentos analisados:

ANFOPE - Documentos finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Brasília, de 1990 a 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

_____. Decreto n. 3276 de 06 de dezembro de 1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96 – apresentação Carlos Jamil Cury, 4ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Lei n. 9.424/96 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF). Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. *Referencial pedagógico curricular para a formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental*. (documento preliminar). Secretaria do Ensino Fundamental: 1997. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. *Referenciais para formação de professores polivalentes: proposta para organização curricular e institucional*. Secretaria do Ensino Fundamental: 1998. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. *Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior*. Brasília, 2000. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. *Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior* (última versão). Brasília, 2001. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. Proposta de revisão do Decreto Federal 3.276/99. Parecer n. CP 10/2000. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO.

Parecer n. 672, de 4 de setembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.105, p. 117-18, 1969.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudo pedagógico superiores. Mínimo de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.100, p. 101-17, 1969. .

_____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº. 11, p.59-65, 1963. .

_____. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.10, p. 95-100, 1962.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR.

Parecer 970/99 de 09 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia. Brasília, 1999. Disponível em www.mec.gov.br

_____. Parecer 133/2001 de 30 de janeiro de 2001. Esclarece quanto a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONSELHO PLENO.

Parecer 115/99 de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

_____. Resolução CNE/CP n. 2/97, que dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. Resolução CP n. 1 de 30 de setembro de 1999, que regulamenta os Institutos Superiores de Educação. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer n. CNE/CP 27/2001.

_____. Resolução nº. 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

CONARCFE. Documentos finais do I, II, IV e V Encontros Nacionais de reformulação dos cursos de formação de educadores. 1983, 1986, 1989 e 1990.

_____. Reformulação dos cursos de formação do educador. Comissão Nacional dos cursos de formação do educador. Caderno CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade). São Paulo: Cortez, 1986. (p.21-26).

_____. Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para Educação. Encontro Nacional- Documento final- Belo Horizonte, 21 a 25-11-83. In Caderno CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade). São Paulo: Cortez, 1986 (p.58-65).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO:
UNICAMP.

ALVES, Maria Inês M. O trabalho intelectual na construção de um espaço: DECISAE: 1995.

AUGUSTO, Miguel; BRENELLI; Rosely Palermo; JANNUZI, Gilberta; MANTOAN, M. Teresa Eglér; SMOLKA Ana Luiza B. Reformulação do curso de Pedagogia: Campinas, junho de 1989.

CARTA AOS MEMBROS DA COMISSÃO DE ENSINO: Campinas 03 de janeiro de 1989.

CARTA DAS ALUNAS DO 4º ANO DA HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL: 1997.

CATÁLOGOS DE GRADUAÇÃO – 1989 a 1998;

CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO: JUSTIFICATIVA E PRINCÍPIOS BÁSICOS:
Campinas, 1989.

CARTOLANO, Maria Teresa P. Considerações sobre o documento Elementos para
Reformulação do Curso de Pedagogia: Campinas, 30 de maio de 1989.

COMISSÃO DE PEDAGOGIA: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
_____. Comissão de Pedagogia e Comissão Ampliada: Redefinindo o Curso de Pedagogia:
documento para debate, 1996.

_____. Esclarecimentos prestados aos alunos e docente da Faculdade de Educação, 06/03/1989.

_____. Princípios norteadores do curso de Pedagogia: Princípios propostos nos IV e V
encontros da Comissão Nacional dos cursos de formação de educadores.

_____. Processo de Reformulação do Curso de Pedagogia – relatos da Reunião da Comissão de
Pedagogia: março de 1990.

_____. Processo de reformulação do curso de Pedagogia: Relato 03 – reunião da Comissão de
Pedagogia do dia 24/03/90.

_____. Proposta de trabalho: redefinição do curso de Pedagogia e elaboração de uma proposta
de currículo para o novo curso – Campinas, 05 de março de 1979.

_____. Proposta de Reformulação: Curso de Pedagogia - Comissão Ampliada: Faculdade de
Educação. Curso de Pedagogia matutino/noturno. Comissão de Pedagogia Ampliada, 1997.

_____. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia: modificada - Faculdade de
Educação: Curso de Pedagogia matutino/Noturno: Comissão Ampliada, abril de 1997.

_____. Proposta de Reformulação: Curso de Pedagogia - Comissão Ampliada: Faculdade de
Educação. Curso de Pedagogia matutino/noturno. Comissão de Pedagogia Ampliada, maio de
1997.

- _____. Reformulação do curso de Pedagogia: questões levantadas pelos alunos: 06/05/97.
- _____. Reformulação do curso de Pedagogia: segunda parte, 1992.
- _____. Registro da reunião extraordinária da Comissão de Pedagogia: 14/12/98.
- _____. Síntese elaborada pelo Núcleo de Reformulação da Pedagogia, UNICAMP, 1989.
- _____. Subgrupo da Habilitação Formação de professores em Educação Especial: DM, para Comissão de Pedagogia Ampliada: 1997.
- CONGREGAÇÃO: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
- _____. Atas e Pautas de reuniões ordinárias da Congregação e reuniões extraordinárias da Congregação de 1989 a 1999.
- CONSELHO INTERDEPARTAMENTAL: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- _____. Atas e Pautas de reuniões ordinárias do Conselho Interdepartamental de 1990 a 1999.
- COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
- _____. Aos Professores da Faculdade de Educação: Campinas, 11 de abril de 1997: suspensão de aulas nos dias 23 e 24 de abril.
- _____. Boletim da Pedagogia – FE/Unicamp nº. 2 e 3 de maio de 1992.
- _____. Carta ao DEPE: 16 de dezembro de 1992.
- _____. Curso de Pedagogia - Coordenação de Pedagogia: documento elaborado para debate.
- _____. Convocação de professores e Estudantes para reunião da Comissão Ampliada: novembro de 1998.
- _____. Diretrizes Pedagógicas para o Novo Currículo: Compromisso mínimo com o trabalho coletivo, 1992.
- _____. Elementos para reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenação de Pedagogia, 1989.
- _____. Ementas das novas disciplinas para o novo currículo de Pedagogia: 1992.
- _____. Estrutura Curricular Proposta para o núcleo comum diurno: 1992.
- _____. Ofício Pedagogia FE nº. 088/92.
- _____. Ofício Pedagogia FE nº. 013/93
- _____. Ofício Pedagogia FE nº. 17/96.
- _____. Ofício à Direção comunicando sobre constituição da Comissão Ampliada: 21/06/96.

- _____. Ofício Pedagogia FE nº. 006/97.
- _____. Ofício da Pedagogia 102/97.
- _____. Ofício da Pedagogia 109/97 com objetivos da FE.
- _____. Ofício da Pedagogia 089/98.
- _____. Ofício da Pedagogia 028/99.
- _____. Ofício da Pedagogia 060/99.
- _____. Pedagogia Informa – Informativo da Coordenação: FE/Unicamp nº. 8 de março de 1998.
- _____. Resumo da posição dos departamentos: DASE e DECISAE: 1992.
- _____. Reformulação do curso de Pedagogia: segunda parte: 1992.
- _____. Setor de estágios. Projeto de reestruturação dos estágios do curso de Pedagogia para - currículo de 1998.
- _____. Sobre as observações a respeito da proposta do Curso de Pedagogia: Coordenação de Pedagogia/FE Unicamp, 1997.
- DASE - Departamento de Administração e Supervisão Escolar: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
- _____. Atas de reuniões ordinárias do departamento: 1989 a 1998.
- _____. Elementos para a reflexão sobre a redefinição do curso de Pedagogia: 1996.
- _____. Observação dos docentes do DASE acerca da Proposta de Reestruturação do Curso de pedagogia, DASE/FE Unicamp, 1996.
- _____. Ofício DASE/ FE nº. 025/ 89: Campinas, 19 de junho de 1989.
- _____. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia: À Comissão Ampliada de Pedagogia: 1992.
- _____. Reformulação do Curso de Pedagogia: posição do DASE, 1997.
- DECISAE - Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
- _____. Atas de reuniões ordinárias do departamento: 1989 a 1998.
- _____. Carta à Coordenação e Comissão Ampliada do curso de Pedagogia/ FE/ Unicamp, 1997.
- _____. Ofício DECISAE/ FE nº. 38/ 89: Campinas, 22 de junho de 1989.
- DEFHE - Departamento de Filosofia e História da Educação: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
- _____. Atas de reuniões ordinárias do departamento: 1989 a 1998.

_____. Carta aos alunos e professores do I Seminário de avaliação e currículo: Campinas, novembro de 1998.

_____. Ofício. DFHE/FE 18/97, de 7 de abril de 1997, à Coordenação e Comissão Ampliada de Pedagogia.

_____. Reformulação do curso de Pedagogia: comentários do DFHE: Campinas, 30 de maio de 1989.

DEME - Departamento de metodologia e Ensino: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Ao diretor e coordenador do curso de Pedagogia, abril de 1990.

_____. Atas de reuniões ordinárias do departamento: 1989 a 1998.

_____. Documento Deme, Campinas, 12 de junho de 1989.

_____. Proposta de Reestruturação do Curso de Pedagogia: 1979.

_____. Relatório dos Estudos sobre a reestruturação do curso de Pedagogia: departamento de Metodologia de Ensino.

DEPE - Departamento de Psicologia Educacional: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

_____. Atas de reuniões ordinárias do departamento: 1989 a 1998.

_____. Carta aberta à comunidade da Faculdade de Educação: 1989.

_____. Ofício DEPE/ FE nº. 046/ 89: Campinas, 12 de junho de 1989.

_____. Ofício DEPE/FE nº. 100/89: Campinas, 13 de dezembro 1989.

_____. Ofício DEPE/FE nº. 33/92: Campinas, 15 de maio 1992.

_____. Reunião de departamento: ata de 02/12/92 com algumas decisões.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. A reformulação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp (FE).

MANFREDI, S. M. A reformulação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação: algumas reflexões pessoais: São Paulo, 03/06/1989.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Carta da PROF^a.DR^a. Maria Teresa Eglér Mantoan do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiências (LEPED) vinculado ao DEME, de maio de 1997, à Comissão de Pedagogia: propostas para a reformulação do curso de Pedagogia.

NORONHA, Olinda M. Sugestões sobre o documento Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia: Campinas, 23 de maio de 1989.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. Argumentação em torno da Conceituação de Eixos temáticos: 1998.

PROGRAMAÇÃO DO SEMINÁRIO DE REFORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA (30 e 31 de outubro/ 01 de novembro de 1989).

REDEFINIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA O NOVO CURSO - Resultado das Assembléias Discentes, março de 1979.

RELATÓRIO DAS REUNIÕES REALIZADAS PELO CORPO DOCENTE: 14/15 e 19/09/78 sobre problemas relativos à melhoria do ensino.

RESUMO DOS PONTOS PRINCIPAIS QUANTO À REFORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA: Seminário de Reformulação da Pedagogia/ Unicamp, 1989.

SANTOS, Ediógenes A. Observações sobre o documento Elementos para Reformulação do Curso de Pedagogia: Campinas, 05 de junho de 1989.