

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adriana Longoni Moreira

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
NA PRÁTICA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA:
Estudo de Caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS**

Porto Alegre

2009

Adriana Longoni Moreira

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
NA PRÁTICA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA:**

Estudo de Caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M838d Moreira, Adriana Longoni

As diretrizes curriculares nacionais na prática de um Curso de Pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS [manuscrito] / Adriana Longoni Moreira; orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños. – Porto Alegre, 2009. 157 f. +Apêndices + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor – Formação. 2. Curso de Pedagogia – Licenciatura – Reforma curricular. 3. Legislação do ensino – Brasil. 4. Neoliberalismo. 5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. I. Silva Triviños, Augusto Nivaldo de. II. Título.

CDU – 371.13(UFRGS)

Adriana Longoni Moreira

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
NA PRÁTICA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA:
Estudo de Caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de março de 2009.

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – Orientador

Profa. Dra. Carmen Lúcia Bezerra Machado – UFRGS

Profa. Dra. Graziela Macuglia Oyarzabal – ULBRA/UNISC

Profa. Dra. Janes Siqueira – UNISC

ESCLARECIMENTO

Esta Dissertação de Mestrado foi realizada na perspectiva da linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, sendo orientada pela temática geral: “A Formação de Professores no Mercosul/Conesul: princípios, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral”.

Coordenador da Temática Geral:

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Vice-coordenadora:

Profa. Dra. Carmen Lúcia Bezerra Machado

Ao meu amado filho Eduardo,

Para que acredite sempre que um outro mundo melhor é possível (e necessário!)...

A todas as professoras de Anos Iniciais que, como eu, batalham diariamente pela dignidade de sua profissão e de suas vidas...

E também à minha querida avó Anita que, embora não mais presente fisicamente, sempre me incentivou e inspirou por suas 'lutas' emancipatórias...

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Augusto Triviños, pelo incentivo, pelas possibilidades de aprendizagem e a confiança em meu trabalho.

Aos meus pais – Mário e Tânia – pela vida, pelos exemplos de ética, respeito e amor e, principalmente, pelo apoio e confiança em toda minha caminhada pessoal e profissional.

Aos meus queridos irmãos – Alessandro e Anderson – que, embora profissionais (excelentes!) de áreas tão diferentes da minha, sempre me incentivaram e contribuíram com sugestões e também com os momentos de descontração (às vezes tão necessários para suportar as pressões...). Não poderia esquecer também da Cássia, cunhada quase vitalícia, e do querido sobrinho Leonardo, que também participam destes momentos.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial o “grupo dos quatro”, que na verdade sempre foram mais do que isto – pelas oportunidades de discussão e aprendizagem, sempre intensas e repletas de possibilidades.

Às professoras da Banca de Defesa de Dissertação, Dra. Carmen Lúcia Machado, Dra. Graziela Macuglia Oyarzabal e Dra. Janes Siqueira – pela disponibilidade, avaliação e possibilidades de interlocução para aprendizagem e qualificação deste estudo.

Às professoras e ao professor da Banca de Qualificação do Projeto de Dissertação, Dra. Vera Peroni, Dr. Raimundo Helvécio Aguiar, Dra. Graziela Macuglia Oyarzabal, Dra. Magda Colao e Dra. Verônica Müller – pelas valiosas contribuições, que muito enriqueceram meu estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS – pelas contribuições à minha formação profissional e pelo compromisso com a Educação Pública.

Aos amigos e amigas que, ao longo dos últimos três anos, souberam compreender minhas frequentes ausências em qualquer evento social. Apesar disto, sempre estiveram por perto, me incentivando e apoiando minhas escolhas.

À Faculdade de Educação e sua Comissão de Graduação - pela disponibilidade em atender sempre aos meus pedidos e pelas contribuições ao meu estudo.

Em especial, às professoras e alunas que aceitaram participar das entrevistas, até nos meses de férias, pelos valiosos e entusiasmados relatos de suas caminhadas na Educação.

*Depois de algum tempo de chegada,
O estrangeiro disse aos homens do vale,
Num morrer de tarde:
Até agora vos tinha falado apenas
Dos cânticos dos pássaros e
Da ternura das madrugadas.
Era preciso fazer convosco um aprendizado
fundamental:
Sentir a incerteza do amanhã,
Vivendo a negação de mim mesmo,
Num trabalho que não é nosso.
Só assim falar a vós seria uma forma de falar
convosco.
Agora vos digo:
Não acreditemos em quem proclame
Que nossa fraqueza é um presente dos deuses;
Que ela está em nós como o perfume nas flores
Ou o orvalho nas manhãs.
Nossa fraqueza não é ornamento
De nossas vidas amargas.
Não acreditemos nos que afirmam,
Com hipócrita entonação,
Que a vida é assim mesma:
- uns poucos podendo muito,
Milhões nada podendo.
Nossa fraqueza não é virtude.
Façamos de conta, porém, que acreditamos
Em seus discursos.
É preciso que eles partam felizes com sua mentira;
Certos de que somos coisas suas.*

*Necessitamos de tempo
Para preparar o nosso discurso
Que sacudirá montanhas e vales,
Mares e rios
E os deixará atônitos e medrosos.
Nosso discurso diferente
- nossa palavração – será dito
Por nosso corpo todo:
Nossas mãos, nossos pés, nossa reflexão.
Tudo em nós falará uma linguagem
Criadora de vida
- inclusive os instrumentos que
Nossas mãos usarão,
Quando, em comunhão, transformarmos nossa
fraqueza
Em nossa força.
Ai de nós, porém, se pararmos de falar,
Somente porque eles já não possam mais mentir.
Por isto vos digo:
Nosso discurso de libertação
Não é medicina para doença passageira.
Se emudecermos ao se calarem as mentiras atuais
Novas mentiras surgirão,
Em nome de nossa libertação.
Nosso discurso diferente,
- nossa palavração –
Como discurso verdadeiro,
Se fará e re-fará;
Jamais é ou terá sido,
Porque sempre está sendo.
Nosso discurso diferente,
- nossa palavração –
Tem de ser um discurso permanente.
(FREIRE, 2001, p. 6-7)*

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo de caso de natureza qualitativa e dialética, baseado no referencial teórico marxista. Neste estudo se buscou analisar as mudanças ocorridas no currículo de um curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CES nº1 de 15/05/2006, onde foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Através da análise do currículo atual e de currículos anteriores (da extinta habilitação magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental - EF), buscamos a origem da Pedagogia na história da Educação Brasileira e a constituição da profissão professora na escolarização inicial, dando ênfase principalmente, a feminilização da mesma ao longo dos anos. Para conhecer e compreender como se desenvolveu o currículo que hoje está em vigor na formação de professores deste curso de Pedagogia, procuramos também estudar como a LDBEN 9394/96 se constituiu enquanto movimento político e social dos educadores brasileiros. Apresentamos ainda as influências da política neoliberal, principalmente a partir dos anos 90, nas políticas educacionais de nosso país. Para realizar a pesquisa, utilizamos a revisão de bibliografia pertinente ao tema, observações de aulas e reuniões, além de entrevistas semiestruturadas com professoras e alunas do sexto semestre, por ser neste momento que se particularizam os estudos nos Anos Iniciais do EF. Os dados obtidos demonstram as representações sociais que alunas e professoras possuem a respeito dos assuntos abordados e confirmam a hipótese de que existe um distanciamento entre o que é proposto nos dispositivos legais e a prática nos cursos de Pedagogia. Ao final do estudo propomos alternativas para a reformulação da formação de professores dos Anos Iniciais do EF, buscando um currículo baseado no sólido conhecimento científico e na prática da pesquisa, além da realização de práticas de ensino durante todo o processo de formação.

Palavras-chave: **Professor – Formação. Curso de Pedagogia – Licenciatura – Reforma curricular. Legislação do ensino – Brasil. Neoliberalismo. Universidade Federal do Rio Grande do sul. Faculdade de Educação.**

RESUMEN

La disertación presenta un estudio de caso de carácter cualitativo y dialéctico, basada en el conocimiento teórico marxista. Este estudio trató de identificar los cambios en el currículo de un curso de pedagogía, después de la resolución CNE/ESC párrafo 1 del 15-05-2006, donde se impusieron las Diretrizes Curriculares Nacionais para el curso de pedagogía – Licenciatura. Mediante el análisis del currículo actual y de los currículos anteriores (el extinguido habilitación magistério de primeros años de la Educación Básica), se buscó el origen de la pedagogía en la historia de la Educación brasileña y la constitución de la profesión profesora, dando énfasis a la feminilização de la misma al largo de los años. Para conocer como se ha desarrollado el plan de estudios que hoy está en vigor en la capacitación de maestros de este curso de pedagogía, también estudiamos como la LDBEN 9394/96 se desarrolló como un movimiento político y social de los educadores brasileños. Estudamos aun las influencias de la política neoliberal, desde el decenio de 1990, en las políticas educacionales de nuestro país. Para realizar la investigación, hemos utilizado la revisión de bibliografía pertinente al tema, observaciones de las clases y reuniones, además de las entrevistas semiestructuradas, con profesores y estudiantes del sexto semestre, pues es en este momento que se encuentran los estudios en los primeros años de la EF. Los datos obtenidos muestran las representaciones sociales que los alumnos y profesores tienen con respecto a los temas y confirman la hipótesis que hay un distanciamiento entre lo que se propone en los dispositivos legales y las prácticas en los cursos de Pedagogia. Al final del estudio proponemos alternativas a la reformulación de la capacitación de maestros en los primeros años de la EF, buscando un currículo basado en sólidos conocimientos científicos y en la práctica de la investigación, además del logro de las prácticas pedagógicas durante todo el proceso de formación.

Palabras clave: **Profesor – Formación. Curso de Pedagogía – Licenciatura – La Reforma curricular. La Educación legislación – Brasil. El Neoliberalismo. Universidad Federal de Rio Grande do sul. Facultad de Educación.**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de matrículas no curso de Pedagogia em 2007	68
Quadro 2 -	Estrutura Física da Faculdade de Educação	69
Quadro 3 -	Currículo atual do curso de Pedagogia	74
Quadro 4 -	Organização Curricular, segundo Diretrizes Curriculares Nacionais	74
Quadro 5 -	Organização das horas/aula de acordo com o tipo de formação (2008)	75
Quadro 6 -	Organização das horas/aula (currículo de 1983)	80
Quadro 7 -	Organização das horas/aula (currículo de 1996)	82
Quadro 8 -	Organização das horas/aula (currículo de 1997)	84
Quadro 9 -	Organização das horas/aula (currículo de 1998)	85
Quadro 10 -	Organização das horas/aula (currículo de 1999 a 2006)	86

LISTA DE SIGLAS

AI – Anos Iniciais

BM – Banco Mundial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

CP – Conselho Pleno

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

COMGRAD – Comissão de Graduação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

FACED – Faculdade de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FMS – Fenômeno Material Social

LBD ou LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PEC – Programa de Educação Continuada

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1 –	REVISITANDO E APRESENTANDO NOSSA CAMINHADA NO CAMPO EDUCACIONAL	21
2 –	DELIMITANDO O FENÔMENO MATERIAL SOCIAL QUE ESTUDAMOS	34
3 –	AS ORIGENS HISTÓRICAS DO FMS ESTUDADO	39
3.1 –	HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	39
3.2 –	HISTÓRICO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO	53
3.3 –	O DESENVOLVIMENTO DO VIR-A-SER PROFESSORA	58
4 –	DETERMINAÇÃO DAS PROPRIEDADES DO FENÔMENO EM ESTUDO	68
5 –	CONHECENDO OS CURRÍCULOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFRGS	71
5.1 –	PARTINDO DA ATUALIDADE - ANÁLISE DO CURRÍCULO EM ANDAMENTO	72
5.2 –	ESTABELECENDO AS ORIGENS – ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ANTERIORES	79
6 –	RELAÇÕES E LIGAÇÕES DO FMS ESTUDADO NA REALIDADE OBJETIVA	88

6.1 –	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO	89
6.1.1 –	A Década de 1990 e a Reforma do Estado no Brasil	91
6.1.2 –	O Toyotismo	95
7 –	LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	98
7.1 –	LDBEN 9394/96 – CONSENSO OU DETERMINAÇÃO?.....	107
7.2 –	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	113
8 –	AS DIRETRIZES NA PRÁTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA – FAGED/UFRGS	118
8.1 –	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ALUNAS E PROFESSORAS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA	133
8.2 –	PONTOS DE CONVERGÊNCIA COM OUTRAS PESQUISAS	140
	CONSIDERAÇÕES GERAIS E SUGESTÕES	144
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
	APÊNDICES	158
	ANEXOS	166

APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação apresenta um estudo feito a partir de observações e inquietações, que tem nos acompanhado ao longo de nossa vida profissional. Há muitos anos, fizemos a opção consciente de trabalhar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inicialmente pelo desejo inocente e desprezioso de conviver com as crianças, que sempre nos encantaram (e ainda hoje nos encantam...). No entanto, ao irmos tomando consciência das contradições existentes no campo educacional, fomos desenvolvendo uma crescente convicção de que somente através de uma formação sólida e baseada na prática da pesquisa, para professores e alunos, é que poderemos propor contribuições para tornar melhor o mundo em que vivemos.

Mas como fazer isto? Em nossa opinião, temos um caminho, que pode parecer único, mas que na verdade é amplo e cheio de possibilidades, que é o caminho que busca o rigor científico, através do estudo e da pesquisa. Pensando assim, durante todos estes anos de caminhada no interior das diferentes escolas por onde passamos, como alunas ou como professoras, fomos desenvolvendo nossa prática como investigadoras do campo educacional. Em cada momento proporcionado ou buscado por nós, fomos sensibilizando nosso olhar, nossa escuta, enfim, nossa consciência, na direção dos fenômenos educacionais que iam despertando nosso interesse. Assim estudamos sobre dificuldades de aprendizagem, avaliação escolar, ensino ciclado, entre tantos outros assuntos que costumam ser desenvolvidos nos meios educacionais.

No entanto, como professoras, começamos a nos sentir desconfortáveis com o desprezo com que alguns setores da sociedade olhavam para nossa profissão. Falamos anteriormente em opção, e acreditamos que neste momento fizemos mais uma, aquela que seria a desencadeadora do processo de estudo que aparece nesta Dissertação. Com esta inquietação, passamos a buscar instrumentos que nos ajudassem a provar que a profissão professora era mais do que ‘cuidar de crianças’, ‘ensinar as crianças a recortar, pintar e desenhar’ ou ainda ‘coisa de gente que conseguiu ou não quis uma profissão melhor’.

Começamos a nos dar conta de que somos os únicos profissionais que todo mundo, independente da profissão que tenha, se sente autorizado (a) a dizer como e o que devemos fazer em nossa profissão. Era comum em reuniões de pais, por exemplo, nos vermos em

situações em que a família queria dizer como deveríamos ensinar, por exemplo, os processos de divisão dos números naturais ou da classificação de palavras, quase sempre baseados em sua própria experiência como alunos. Tais fatos começaram a chamar nossa atenção sobre o lugar que ocupamos nesta sociedade. Como e por que as pessoas se sentem no direito de não reconhecer nossa autoridade (e aqui não falamos no sentido pejorativo de autoritarismo, como opressão) e nossos conhecimentos? Acreditamos que ao longo deste estudo e no resgate histórico que fizemos, será possível compreender como isto foi se desenvolvendo em nossa profissão.

Então, para compreender melhor este processo de desvalorização das professoras, mais especificamente as dos primeiros anos do Ensino Fundamental como nós, passamos a estudar como acontecia a formação dos professores para este nível de ensino. E ao estudar sobre isto, começamos a entender porque somos tão precarizadas nesta sociedade. É histórica esta situação e está diretamente ligada ao modo de produção capitalista, sob o qual vivemos há tantos anos.

Embora isto possa parecer determinista, pois pode se pensar que se é o modo de produção que influencia diretamente, só no caso de mudança do mesmo, teremos transformações essenciais nesta formação, acreditamos que é possível desenvolver muitas alternativas que se apresentem na contramão do que prega a ideologia neoliberal. Mas para isto, temos que conhecer profundamente os fenômenos envolvidos nas relações educacionais estabelecidas em nosso país. E foi isto que procuramos fazer ao empreender o estudo aqui apresentado.

Mesmo tendo consciência de que ele é apenas um recorte, uma pequena parte desta enorme e complexa realidade objetiva, acreditamos que ao conhecer a formação deste curso de Pedagogia, particularmente, e também o desenvolvimento histórico que procuramos fazer sobre a profissão docente, poderemos apontar possibilidades para que o ‘ser professora’ deixe de ser uma segunda opção (na melhor das hipóteses, porque muitas vezes nem é opção!) e ajude a colocar a Educação como uma opção mais comprometida com a emancipação do ser humano.

Para concretizar então todos estes objetivos, buscamos uma teoria que pudesse nos fornecer as condições necessárias para tal intento. Ao conhecer a teoria marxista, o que

ocorreu quando iniciamos nossos estudos neste curso de pós-graduação, reconhecemos nela muitas propriedades que nos ajudaram a compreender melhor o mundo em que vivemos, além da mesma ser comprometida com os grupos oprimidos, que entendemos que seja o das professoras de Anos Iniciais do EF. Inclusive para que esta teoria seja base de um estudo de natureza social, como este que estamos apresentando, é condição fundamental que além de buscar alternativas que possibilitem a melhoria das condições de vida destes oprimidos, o fenômeno material social – FMS - estudado seja do campo profissional em que o pesquisador está inserido.

Considerando então estas duas prerrogativas, apresentamos aqui o FMS que estudamos: “As Diretrizes Curriculares Nacionais na Prática de um Curso de Pedagogia – Estudo de Caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS”. Este fenômeno é material porque se encontra na realidade objetiva e é social porque é produzido pelos seres humanos.

Como dissemos, para este estudo procuramos utilizar a teoria marxista, como orientadora de nossa pesquisa. Temos consciência do grande compromisso que assumimos ao dizer que usamos esta teoria e esclarecemos que durante a escrita deste trabalho não fizemos a apresentação dos conteúdos das categorias da mesma, nominalmente. Entendemos que ao estudar e utilizar leis e categorias desta teoria temos a possibilidade de conhecer profundamente um FMS e com isto, desenvolver o pensamento e a escrita de maneira dialética. É possível que ainda não tenhamos alcançado estes objetivos nesta Dissertação, principalmente porque o conhecimento deste método ainda é recente em nossa vida acadêmica, mas acreditamos que prosseguindo os estudos nesta perspectiva temos possibilidades de amadurecer o conhecimento em estudos posteriores.

Vale afirmar ainda que este é um estudo de natureza qualitativa e se constitui como um estudo de caso. Reunimos as informações necessárias através de revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e observações semidirigidas. As entrevistas foram realizadas com alunas e professoras do sexto semestre do curso de Pedagogia da UFRGS. Os dados coletados foram organizados de acordo com a estruturação lógica do método marxiano de investigação, resultando em um concreto lógico, a presente Dissertação.

Este estudo organizou-se da seguinte maneira: na Introdução optamos por apresentar o Fenômeno Material Social que estudamos. Na primeira parte, denominada “Revisitando e

Apresentando Nossa Caminhada no Campo Educacional”, vamos dissertar sobre nossa experiência profissional e a ligação da mesma com o fenômeno em estudo.

No capítulo “Delimitando o Fenômeno Material Social que Estudamos”, apresentamos a delimitação do fenômeno, segundo o método marxiano de investigação, o qual também é explicitado neste momento, bem como são feitos a formulação do problema de pesquisa, os objetivos do estudo e a hipótese levantada, a partir dos mesmos.

No capítulo “As Origens Históricas do FMS Estudado”, buscamos conhecer os movimentos históricos e seus desenvolvimentos na constituição dos cursos de Pedagogia em nosso país. Fizemos também o esforço de conhecer mais profundamente a história da Instituição Pública que escolhemos para este estudo de caso. Ainda buscando compreender este FMS, desenvolvemos um breve histórico de como se desenvolveu a profissão professor (a). Posteriormente, determinamos as propriedades que fazem parte do FMS e partimos para o estudo da propriedade prioritária do mesmo.

No capítulo “Conhecendo os Currículos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação”, analisamos a organização do currículo atual e também dos currículos anteriores, buscando a origem da formação de professores, especificamente para a escolarização inicial, nesta instituição de ensino. Apresentamos as análises, de forma quantitativa e também qualitativa, estabelecendo as mudanças que ocorreram ao longo dos anos.

No capítulo “Relações e Ligações do FMS que Estudamos com Outros Fenômenos”, tratamos de esclarecer as ligações da formação de professores, com duas das legislações que consideramos fundamentais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CES nº1 de 15/05/2006), bem como apresentamos as influências diretas do neoliberalismo neste campo social. Reorganizamos, historicamente, o caminho das políticas públicas direcionadas ao FMS delimitado.

No último capítulo, investigamos como se materializaram as mudanças trazidas pelas DCN, na prática do currículo deste curso. Apresentamos também as representações sociais das alunas e professoras acerca do curso de Pedagogia e da profissão docente.

Concluimos esta Dissertação apresentando nossas conclusões acerca do FMS em estudo e trazemos algumas sugestões, a fim de colaborar com as discussões que vêm sendo feitas neste campo da Educação. Posterior a isto, estão as referências bibliográficas nas quais nos apoiamos para organizar e desenvolver este estudo, além de documentos elaborados por nós (apêndices), como os roteiros que apoiaram as entrevistas realizadas e também os documentos legais utilizados para análise do desenvolvimento dos currículos e a própria Resolução contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (anexos).

1. REVISITANDO E APRESENTANDO NOSSA CAMINHADA NO CAMPO EDUCACIONAL

Neste estudo pretendemos apresentar e trazer para a discussão algumas questões que têm nos acompanhado ao longo de nossa trajetória profissional e que acreditamos também preocuparem muitos educadores e educadoras deste país. Pensamos que a forma como vem se constituindo a formação dos professores, principalmente os dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as políticas públicas planejadas, bem como a desvalorização destes profissionais e do nível de ensino a que se dedicam, nos motivaram a empreender este estudo, onde buscamos alternativas e propostas que apontem para uma mudança de nível de qualidade¹ no campo referido.

Desde que decidimos ser professoras, nos interessamos particularmente pelos processos de formação dos educadores e temos nos dedicado a estudar estes, com suas possibilidades e entraves, bem como a realidade na qual estão inseridos e se desenvolvem. Para isto, analisamos o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir das modificações ocorridas em seu currículo pela regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 1 de 15/05/2006), buscando conhecer principalmente a formação dedicada aos docentes que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pretendemos ainda compreender, analisar e interpretar os dados encontrados, à luz da teoria por nós escolhida e assim propor transformações comprometidas com a realidade educacional que desejamos para nosso país.

Inicialmente gostaríamos de situar e justificar nossa escolha por este tema sobre a formação de professores. Como profissionais da Educação, nos vemos inseridas neste campo social desde que ingressamos como alunas na escola de Ensino Fundamental, na época chamada escola de 1º grau. Nesta etapa de ensino, estudamos em uma escola privada, confessional e já nesta instituição, nos anos finais de estudo, começamos a nos dar conta do importante papel que os professores desempenhavam. Junto a isto observamos como era contraditória esta importância, já que os mesmos não eram valorizados pela sociedade que

¹ Estamos utilizando o termo “qualidade”, não no viés da ideologia capitalista, mas como conceitua Cheptulin: “O conjunto das propriedades que indicam o que uma coisa dada representa e o que ela é.” (2004, p. 203)

cobrava e ainda cobra muito da escola, mas pouco reconhece que a mesma contribui significativamente na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Ainda que a visão de mundo que temos hoje, de que outro mundo é possível sim, e de que muito disto é construído em espaços de aprendizagem, formais ou não, gostaríamos de deixar claro que naquele momento de vida, ainda estávamos muito impregnadas por um discurso idealista de mundo mais fraterno, praticamente dentro de uma fé religiosa. Desejávamos ver mudanças, mas acreditávamos que estas seriam possíveis apenas com a boa vontade e a dedicação dos envolvidos: “Um professor só com hipersensibilidade, sem constructos teóricos que o permitam ser um edificador-participativo, [...], não garante que seja um pesquisador olhando para a libertação como um ato histórico, realizada por relações históricas” (SILVA TRIVIÑOS et al., 2006). Felizmente hoje, vemos que apenas “doce palavras” e boas intenções não são suficientes e nem possíveis para garantir uma boa formação para professores e alunos.

A formação do professor não tem por objetivo conceder receitas. A escola existe num contexto ao qual o professor deve considerar conscientemente. A maior consciência do professor assegura uma visão mais exata e verdadeira da realidade na qual está inserido. Isto lhe permitirá propor mudanças e transformações. O professor é um crítico que argumenta, que sente a realidade na qual vive, seja social, econômica, cultural e educacional. Mas, está longe da crítica puramente emocional. A realidade para este professor é contraditória e está em constante movimento. (SILVA TRIVIÑOS et al., 2003, p. 38-39)

Neste momento, também já começava a aparecer em nós um germe de inquietação e transformação. Incomodava-nos a maneira como a sociedade lidava com a instituição escola e vice-versa. Víamos uma relação de “amor e ódio”, onde cada uma das partes buscava, e ainda o faz hoje em muitos momentos, responsabilizar a outra por seus fracassos e infortúnios. Não concordávamos com esta situação, mas não dispúnhamos de recursos teóricos consistentes para combatê-la. Começamos então a observar e também a interagir com a escola, buscando outro lugar, como de possíveis futuras professoras.

Mas como falar de um lugar que ainda não é o nosso? Então, ainda que não fosse o melhor, resolvemos começar trabalhando com o público que mais nos interessava e encanta até hoje: as crianças das séries iniciais, lá de nossa escola “primária”. Pensando em nos aproximarmos mais deste contexto, criamos, junto com outras duas colegas, um espaço de recreação nos recreios das crianças, onde fomos tomando conhecimento de como era a

vivência diária de uma escola, seu funcionamento, a gestão e correlações de forças presentes em seu interior, para além do lugar de alunas.

Sabíamos que isto não era “a grande ideia”, mas foi uma experiência interessante que nos fez, entre outras coisas, optar por buscar no ensino de 2º grau, ao contrário da imensa maioria de colegas, uma escola que nos preparasse para o magistério nas séries iniciais. Claro que na época, pensávamos que por gostar de crianças, uma boa parte do problema estava solucionado. Bastava que estudássemos bastante, nos tornássemos boas professoras e assim estaríamos colaborando para a melhoria da Educação em nosso país. Como somos ingênuas e ingênuos, quando não temos um real conhecimento da realidade e de todas as suas nuances, possibilidades e limitações.

Hoje vemos, mas na época não tínhamos a menor noção disto, que a ideologia dominante empurra para a escola e seus professores muitas responsabilidades e atribuições que não são unicamente nossas e ao aparecer o fracasso, facilmente acham-se os “culpados”, fazendo assim com que o verdadeiro foco seja deslocado dos reais responsáveis. Estas nossas reflexões iam ao encontro do que Marx já apontava em *A Ideologia Alemã* (2006):

As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As idéias dominantes, são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes empreendidas sob a forma de idéias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam a classe em classe dominante; são desta forma, as idéias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2006, p.78)

Pretendemos mencionar com mais clareza, ao longo de nossa dissertação, como entendemos que se constituiu este caos na Educação nacional e o crescente desmerecimento e desprezo pelo ser professor. Mas é possível adiantar que percebemos ao longo da história de nossa Educação como a profissão “Professor (a)” se constituiu, sendo inicialmente uma concessão do mundo masculino às mulheres, em termos de profissionalização. No entanto, esta característica não era somente na Educação de nosso país, e apontava para uma tendência mundial da época. Vemos que no México, por exemplo, por volta de 1600 foi idealizado um decálogo, ou seja, um conjunto de regras para a definição de mestres de escola. Para a contratação de homens era necessária a prestação de exames, a comprovação das habilidades

de leitura, escrita e operações matemáticas, além de compromisso com a doutrina cristã, tanto como praticante, como para fins de ensino. Já para a contratação de mulheres, para os mesmos cargos, as mesmas deviam possuir outras “qualificações”, que não eram exigidas para os homens, como nos mostra Uzcátegui:

“A seleção das mulheres para o exercício docente se realizava seguindo, mais ou menos, as mesmas normas que se empregavam para a escolha de homens. As mulheres, porém, deviam comprovar ‘sua limpeza de sangue’, isto é, ‘não ser filha de uniões ilegítimas, nem de judeus, nem de mouros, nem de reconciliados’.
(UZCATÉGUI, 1973, p.66, apud in SILVA TRIVIÑOS et al., 2003, p.28).

Isto nos mostra que, já em tempos remotos, as mulheres sofriam discriminação em suas possibilidades de trabalho, quando seu caráter e idoneidade deveriam ser comprovados, ao contrário dos homens que não necessitavam fornecer maiores esclarecimentos acerca dos mesmos valores morais idealizados pela sociedade da época.

Então, continuando com a intenção de tentar resolver os problemas do mundo educacional, ingressamos no curso de magistério do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Este momento de nossa vida profissional foi muito importante porque foi neste Instituto que tivemos contato com as discussões de vanguarda que se fazia na época. No final dos anos 80, início dos anos 90, muitas eram as inquietações no cenário da Educação nacional e estudar em uma escola pública nos deu a possibilidade de estar no centro dos movimentos sociais e populares, o que não se via nas escolas particulares da época.

Durante os anos em que lá estivemos, aprendemos muito e também pudemos participar de importantes movimentos históricos, como os de greves de professores, manifestações dos estudantes, contra desmandos na política nacional e o surgimento e a expansão do construtivismo². Esta teoria surgiu como uma tentativa de inovação pedagógica, que combatia fortemente as diretrizes do ensino tradicional, por este ser centrado no professor como o único detentor do conhecimento e cuja missão era a de simplesmente transmitir aos seus alunos, que eram considerados “tabulas rasas”, desprovidos de qualquer conhecimento prévio que pudesse ser utilizado. Na contramão disto, o construtivismo pregava a importância dos alunos como

² “Entendemos que o construtivismo na educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna várias tendências atuais do pensamento educacional. [...] A educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorre, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro lado, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (acervo cultural da humanidade). (BECKER, 2001, p.73)

construtores de seu próprio conhecimento, tendo assim uma participação decisiva e não mais passiva, como era até então.

Também neste espaço, começamos a construir um posicionamento mais crítico em relação ao que víamos no campo da Educação e da sociedade como um todo. Mais uma vez se manifestava e crescia em nós aquele germe que nos impulsionava a buscar respostas para os questionamentos que iam surgindo: por que a escola não conseguia legitimidade para cumprir seu papel? Ou melhor, por que a legitimidade era, e ainda hoje é, dada por um sistema desigual e que privilegia apenas alguns, em detrimento de uma imensa maioria de oprimidos? E como os professores e professoras formados neste tipo de sociedade podem ousar pensar uma Educação diferente, uma Educação onde o princípio de equidade seja minimamente respeitado?

Seguindo em nossa jornada, ingressamos então nesta Universidade, no curso de Licenciatura em Educação Física, o que nos manteve na área da Educação, da docência, mas que acabou desviando um pouco o foco de estudo. Apesar disso, cursamos toda a faculdade sempre trabalhando como professoras de séries iniciais em uma escola particular (a mesma onde havíamos estudado e iniciado nossa caminhada na Educação). E mesmo esta mudança de rota, não deixou de refletir um desafio que vivíamos, como a imensa maioria dos educadores deste país: trabalhar ao mesmo tempo em que estudávamos, como forma de buscar uma formação continuada e uma prática aliada a teoria e a discussão pedagógica, além de garantir a sobrevivência material.

A forma pela qual os homens produzem seus meios de vida depende sobretudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve, porém, considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja, a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são por conseguinte depende das condições materiais de sua produção". (MARX; ENGELS, 2006, p. 44-45)

Estes anos foram importantes para consolidar nossa escolha profissional. Ainda que muitas pessoas não compreendessem e verbalizassem que não entendiam porque queríamos tanto ser professoras, se íamos ganhar tão pouco, íamos trabalhar muito e não seríamos reconhecidos, não existiram argumentos deste tipo que nos fizessem mudar de idéia. Talvez

até por uma certa teimosia e a convicção de mostrar que pode ser diferente é que hoje estejamos aqui, realizando e defendendo este estudo.

E não é fácil estar neste lugar, escrevendo sobre um tema tão delicado, sobre uma questão tão controversa em nosso país como a Educação. Falta-nos tempo para estudar e produzir uma escrita de qualidade, nos falta dinheiro para comprar livros e poder, quem sabe, trabalhar menos para nos dedicarmos mais ao estudo, falta até incentivo e compreensão para nos debruçarmos tantas horas sobre um estudo como este, que muitos dizem que irão para as prateleiras de uma biblioteca e nada mudarão na realidade. Recorrendo mais uma vez a História, vemos que este panorama vem se desenvolvendo ao longo dos anos, principalmente ao longo do século XIX, quando a formação de professores para a chamada escola primária se desenvolveu, ainda que de forma precária:

Esse professor – extraído, geralmente, das classes populares ou de uma classe média baixa, de acordo com os objetivos que teria sua função profissional – não teria necessidade de adquirir grandes conhecimentos. Seu processo de formação era brevíssimo. Deste modo, adquiria rudimentos de conhecimentos e não entendia, muitas vezes, aspectos matemáticos, por exemplo, mas devia ensiná-los aos seus alunos. E assim, esse professor ensinou esses conteúdos sem nunca havê-los chegado a compreender. As consequências dos ensinamentos deste tipo de professor foram profundamente negativas para os estudantes” (SILVA TRIVIÑOS et al., 2003, p.13).

Se poucos conseguem chegar aos bancos universitários, imagine a um mestrado, doutorado. Isto no Brasil é para poucos e representa, ainda que não queiramos, um instrumento de elitização do ensino. Para nós, longe de ser um título, que é importante sem dúvida, estar escrevendo esta dissertação significa uma convicção: a de que devemos analisar a realidade em que estamos inseridos e que temos o compromisso de propor transformações, a luz da teoria que acreditamos que possa dar conta do mundo em que vivemos. E para isto, é preciso estudar muito e comprometer-se com esta teoria, buscando as transformações possíveis de serem pensadas, discutidas e quiçá aplicadas na realidade da qual fazemos parte.

Acreditamos que o fato de estarmos permanentemente em sala de aula, e lá já se vai mais de 15 anos de trabalho, contribuiu para que, ao concluir o curso de Educação Física, sentíssemos a necessidade de retornar aos bancos da Universidade, agora para cursar a Pedagogia. Para esta decisão tornar-se urgente, no entanto, foi uma mudança na legislação brasileira que contribuiu em definitivo. Ao final de 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta trouxe em seu conteúdo um artigo que indicava

que a formação de educadores e educadoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental deveria ser realizada em cursos de nível superior:

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 9394/96).

Este artigo foi amplamente divulgado e apoiado pela sociedade e, como centenas de outros educadores, ficamos com receio de que ao final da “década da Educação”, que coincidentemente terminou em 2007, ano em que foi implantado o novo currículo do curso estudado, pudéssemos ser considerados desqualificados para continuar atuando em uma sala de aula. Este receio advinha também do fato de estarmos trabalhando, naquele momento, em uma escola particular que rapidamente absorveu esta lógica de mercado para qualificar seus professores, não contratando mais a partir daí pessoas que não tivessem o curso superior, além de pressionar fortemente as professoras sem o curso de Pedagogia, a cursá-lo. Isto provocou uma correria às Universidades e Faculdades de Educação, bem como deu origem a um novo e crescente fenômeno: a criação de inúmeras modalidades de cursos de Pedagogia. Foi uma explosão de possibilidades para as pessoas buscarem este título, desde a implantação de novos cursos presenciais até a desmedida e, por nós questionável, proliferação dos cursos à distância.

Sendo assim, para não sermos afastadas da sala de aula, buscamos um curso de Pedagogia em uma universidade privada. Lá cursamos três semestres e acabamos deixando o curso, entre outros motivos, por divergir de alguns posicionamentos da direção quanto às críticas e reivindicações das alunas e alunos. Acreditamos que como futuras educadoras tínhamos que ter um espaço para expressarmos nossas dúvidas e preocupações, para ouvirmos e sermos ouvidas, como uma maneira de exercitarmos nossa capacidade política, de diálogo na diversidade. No entanto, nos pareceu que nem sempre as pessoas e instituições desejam ter este compromisso em sua prática cotidiana, apenas os anunciando em suas teorias e propagandas. Acreditamos que estar em um espaço privado, nos possibilitou ver as diferenças entre este e o espaço público. Diferenças estas que podem ser compreendidas, se lembrarmos que:

[...] a privatização do ensino realizada em grande medida, especialmente, em nível universitário, na década de 90 do século XX, inibiu, de algum modo considerável, a luta ideológica dos estudantes e dos professores. Eles sentiram-se pressionados pelos valores de sobrevivência pessoal e familiar, já que qualquer gesto de questionar as idéias dos dirigentes das empresas educacionais significava a perda do emprego (SILVA TRIVIÑOS et al, 2003, p.14).

Creemos que este mecanismo de privatização e expansão das universidades privadas fez com que, pouco a pouco, fossem se extinguindo as possibilidades de luta e questionamentos contra a hegemonia dominante. Não “lutando”, os indivíduos se acomodam e necessitam que seus alunos também sejam desprovidos de uma consciência crítica. É o velho mecanismo de não desenvolver a criticidade nos indivíduos para que o sistema possa continuar operando da mesma forma, sem alterações e perturbações de sua ordem já estabelecida.

No entanto, tal situação não é inicialmente apenas uma questão dos indivíduos terem ou não consciência, “mas está ancorada nas operações cotidianas do sistema capitalista” (EAGLETON, 1997, p.83). Esta análise já era expressa também por Marx (1998), em *O Capital*, onde ele aponta a existência de uma disjunção no capitalismo entre as coisas como são e como se apresentam, isto é, entre suas essências e fenômenos.

Paralelamente ao desencantamento com este curso, aconteceu a realização de um grande sonho pessoal: a maternidade. Ao nos descobrirmos ‘grávida’, decidimos dar um tempo aos estudos e nos dedicarmos a esta nova e tão importante experiência em nossa vida. Continuamos trabalhando na escola em que já estávamos, mas deixamos para concluir a Pedagogia quando o bebê já estivesse um pouco maior.

Este período, de reclusão deliberada, foi de grande enriquecimento pessoal e consideramos esta “parada” que fizemos importante para que reavaliássemos nossas escolhas e traçássemos novas metas. Não conseguimos ficar muito tempo afastadas dos estudos acadêmicos, retornando em 2002 a esta Universidade que nos formou e na qual acreditamos como um excelente espaço de discussão do momento educacional e social em que estamos inseridas. Fizemos vestibular para Pedagogia na UFRGS, obtendo a aprovação e ingressando no primeiro semestre daquele ano. Mais uma vez estávamos buscando nesta Universidade as respostas para nossas inquietações, que continuavam presentes e cada vez mais latentes, a respeito da formação de professores.

Cursamos três semestres, que foram de intensa busca e aprendizagem. Nestes momentos, aprendemos muito nas disciplinas de sociologia, filosofia, didática, enfim adquirimos vários instrumentos que nos fizeram perceber a importância dos mesmos na formação de professores. Consideramos o curso, até onde frequentamos, muito interessante e comprometido com as funções da Universidade, de ensino, pesquisa e extensão. Este foi um dos motivos que nos levaram, inclusive, a escolher este curso de formação de professores, nesta universidade, como o fenômeno material social (FMS) que estudamos nesta dissertação.

No entanto, apesar disto, começamos a sentir falta de uma discussão mais aprofundada e aqui não estamos dizendo que não havia isto na Pedagogia, mas como já tínhamos alguns anos de prática, queríamos teorias que orientassem nossas reflexões e pudessem nos dar ferramentas para propor transformações reais na formação de educadores e educadoras do nível de ensino em que sempre estivemos inseridas. E aí a graduação, com ênfase no magistério das séries iniciais, não estava nos proporcionando estes recursos.

O curso se centrava mais em questões filosóficas e sociológicas, além é claro das questões de conteúdos e metodologias. Mas queríamos mais, nem sabíamos muito bem o que, e gostaríamos de encaminhar nossos estudos para uma área que possibilitasse discutir como se estava pensando a Educação no país e no mundo, as políticas públicas que estavam se constituindo e para onde estava se dirigindo a formação dos professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em meio a esta caminhada, tomamos conhecimento de um processo de seleção para o curso de Especialização em Gestão da Educação, promovido pelo PPGEDU/UFRGS. Ficamos muito animadas com a possibilidade de frequentar outro espaço de discussão, teoricamente mais direcionado a profissionais que já tinham frequentado a graduação e buscavam em seus estudos o aprimoramento na reflexão de sua práxis. Participamos do processo seletivo e obtivemos aprovação, iniciado o curso em setembro de 2003. Ao longo das aulas, percebemos que se formou um grupo bastante diverso, com profissionais que atuavam nas mais variadas áreas da Educação, o que possibilitou importantes discussões, por termos diferentes pontos de vista e vivências em relação aos assuntos abordados.

Foi também durante este curso que nos aproximamos deste programa de pós-graduação e da possibilidade de frequentar disciplinas através do Programa de Educação Continuada

(PEC). Por termos a forte ideia de sermos pesquisadoras na área educacional, e sabendo que o caminho é longo e árduo, começar nesta Universidade significou para nós um grande salto de qualidade em nossos estudos. Para concretizar isto, buscamos então uma vaga como alunas neste programa, sendo selecionadas para frequentar uma disciplina que tratava das questões metodológicas para a elaboração de um projeto de pesquisa.

Nossa opção por esta disciplina se deu porque sentíamos a necessidade de aprender a fazer pesquisa, o que não nos fora proporcionado até então, nos outros níveis de ensino que havíamos frequentado. O mais próximo que havíamos estado de uma pesquisa, tinha sido para a elaboração da monografia final no curso de Gestão e, durante a realização da mesma, nos deparamos com muitas dificuldades, como a falta de constructos teóricos e mesmo a definição de uma teoria que embasasse nosso estudo. Entendemos que seria interessante começar a organizar e sistematizar o que gostaríamos de estudar e assim poder trazer colaborações para este campo ao qual nos dedicávamos já há algum tempo e desejamos ver em melhores condições: a Educação.

Foi nesta disciplina e em outros seminários por nós frequentados, que conhecemos a teoria na qual procuramos basear este nosso estudo: a teoria marxista. Estudamos as diferentes teorias utilizadas nas pesquisas em Ciências Sociais e segundo nosso ponto de vista foi esta que nos forneceu melhores alternativas para analisar, compreender e propor as transformações que acreditamos que sejam necessárias na Educação, como um dos campos da realidade objetiva, principalmente por ser uma teoria comprometida com as porções mais oprimidas da população, da qual podemos afirmar com certeza, faz parte a maioria dos professores e professoras deste país.

Nos estudos realizados, pudemos ver que de início a referida teoria se posiciona claramente, e concordamos com a “solução” encontrada perante um antigo problema da filosofia: o que surgiu primeiro: a matéria ou a consciência? Por fazer parte do materialismo filosófico, esta corrente de pensamento acredita que a matéria é anterior a consciência, sendo esta um reflexo da primeira. A matéria existe primeiro e independe da consciência humana, sendo esta representada pelo cérebro humano, a sua propriedade mais altamente organizada.

“... O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina

seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 2003, p. 5).

De acordo com esta teoria, o mundo é uma realidade objetiva e subjetiva, sendo composto por fenômenos materiais e espirituais. No entanto, a teoria marxista vai se ocupar mais do estudo de fenômenos materiais sociais, justamente por entender que temos este compromisso, como já dissemos anteriormente, de apresentar propostas e alternativas para a melhoria das condições de vida dos grupos oprimidos pela hegemonia dominante em nossa sociedade.

Por isto, como pesquisadores orientados por esta teoria, temos a responsabilidade de escolher o FMS³ particular⁴, dentro da realidade objetiva, considerando inicialmente dois importantes princípios. O primeiro diz respeito ao que explanamos no início desta introdução, ou seja, a nossa escolha deve estar inserida no campo social onde nos desenvolvemos profissionalmente. Neste caso, justificamos o estudo da formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que atuamos há muitos anos neste campo da Educação. Nossa experiência nesta área nos ajudará a depurar a teoria e a prática, que desenvolvemos ao longo dos anos e nosso estudo poderá trazer contribuições, tanto para a prática que exercemos em nossas escolas, como para a prática de outros profissionais que venham a tomar conhecimento dos resultados do mesmo.

O segundo princípio diz respeito à escolha da população que desejamos pesquisar. Para a teoria marxista, temos a responsabilidade de dialogar com os grupos oprimidos pelo modo de produção vigente, aqueles trabalhadores que são explorados em sua trajetória profissional, sendo constantemente desvalorizados e mal remunerados. Mais uma vez este princípio aparece contemplado em nosso fenômeno material social, visto que acreditamos que seja do conhecimento da maioria das pessoas que os professores, ou deveríamos dizer professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que a maioria que atua neste nível de ensino são as mulheres, têm uma longa história de opressão e desvalorização da profissão, que vêm de tempos bastante remotos.

[...] mais intensamente que em qualquer outro momento de sua história, entre a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, a figura do professor da

³ Fenômeno Material Social.

⁴ Diz-se daquele fenômeno que foi retirado do campo social e que possui a unidade entre o Geral (todas as categorias filosóficas) e o Singular (especificidade de cada fenômeno ao analisarmos as categorias filosóficas)

educação básica tem sido colocada em discussão. Esse embate se dá de modo paradoxal: se, por um lado, é no professor que se deposita parte da responsabilidade pela condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais, fato este que se traduz em exigências cada vez mais complexas quanto as suas competências profissionais, é verdade também – principalmente nas sociedades mais fortemente marcadas pela exclusão -, que a ele é destinado um lugar socialmente desvalorizado, que lhe confere, tal qual à maioria de seus alunos, condição de excluído (NÓVOA, 1999. apud Pesquisa nacional UNESCO, 2004)

No entanto, ainda que vejamos de forma acentuada na atualidade, esta precarização do trabalho do professor não é um fenômeno que tenha ocorrido com o advento do neoliberalismo, mas sim algo que sempre esteve presente na história da humanidade visto que na Espanha, por exemplo, o imperador Felipe II pregava que não era necessário educar o povo porque o povo educado pensava e isto não era de “bom tom” para a burguesia. As escolas que existiam geralmente funcionavam em conventos, e ali a aprendizagem se resumia as ações de ler, escrever, dominar as quatro operações aritméticas e rezar, além de ajudar nas missas. Este conjunto de habilidades básicas se refletia na própria remuneração dada aos professores, que geralmente recebiam por semana, principalmente nas sextas-feiras, a paga de um ovo e meio quilograma de qualquer espécie de alimento. (SILVA TRIVIÑOS et al., 2003).

Gostaríamos de justificar ainda uma mudança que ocorreu em relação ao objeto de estudo em nossa pesquisa. Na proposta defendida perante a Banca de Qualificação, havíamos apresentado o estágio como objeto de estudo. No entanto, ao analisarmos detalhadamente as sugestões da banca examinadora, percebemos que o novo currículo deste curso de Pedagogia apresentava uma possibilidade diferente que merecia um estudo mais aprofundado, que ao contrário do estágio, anda não havia sido objeto de investigação. Esta possibilidade está representada em todos os semestres deste curso pelas disciplinas de Seminário de Docência. E como havíamos criticado o fato de ter acontecido uma redução no tempo de estágio supervisionado, entendemos que seria importante conhecer estes seminários, pois no interior dos mesmos ocorrem situações de práticas de ensino, em diferentes espaços de aprendizagem, e estas são apresentadas como possibilidades de conhecer e atuar na realidade educacional. Para isto decidimos então estudar um deles mais especificamente, o Seminário do sexto semestre, que trata da docência para crianças de 6 a 10 anos, por contemplar nossa área de atuação e, principalmente, por conta do tempo que tínhamos até a defesa da Dissertação, que era exíguo.

Esperamos que nesta breve introdução tenhamos conseguido expressar nossa opção pelo estudo e o comprometimento que temos com esta área da Educação. Sendo conhecido um pouco de nossa história, passaremos agora a apresentar a delimitação do FMS que estudamos.

2. DELIMITANDO O FENÔMENO MATERIAL SOCIAL QUE ESTUDAMOS

Como seres humanos nos desenvolvemos no mundo social⁵, em diferentes campos. Em nosso caso, profissionalmente estamos inseridos mais especificamente no campo da Educação, campo este que é constituído por múltiplos e diferentes fenômenos materiais e sociais. De maneira bastante intensa, temos nos interessado e estudado ao longo dos anos sobre um fenômeno particular do campo educacional: a formação de professores. Esta escolha não é aleatória, e sim justificada pela nossa experiência profissional. Por atuarmos como professores nos Anos Iniciais do EF e vir direcionando nossa vida acadêmica para o estudo da formação dos profissionais deste nível de ensino, é que decidimos nesta dissertação estudar como a Resolução CNE/CES nº1 de 15/05/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia – influenciou o currículo do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS - Porto Alegre/RS.

Inicialmente havíamos optado por estudar apenas a habilitação que dava conta da formação de professores para os Anos Iniciais, visto que quando ingressamos no Mestrado, no ano de 2006, ainda havia a separação em duas habilitações, neste curso de Pedagogia: a Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e a Habilitação para o Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Com a implantação do novo currículo em 2007, a partir da promulgação das DCN, onde as duas habilitações se tornaram uma só, tivemos que reorganizar o foco deste estudo. Mantendo a decisão de estudar nossa área de atuação, nos dedicamos então a estudar como foi contemplada esta formação dentro do novo currículo, bem como procuramos conhecer a origem e desenvolvimento deste, como pode ser visto no capítulo em que analisamos os currículos anteriores deste curso de Pedagogia.

Redefinido o Fenômeno Material Social com o qual trabalharíamos, optamos por estudar como se desenvolve esta formação de professores, mais especificamente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por já termos frequentado o mesmo e por estarmos vinculadas ao Programa de Pós-Graduação desta faculdade. Consideramos também que este curso é uma referência, inclusive em nível

⁵ Realidade objetiva, material e não homogênea, isto é, o que existe fora da consciência. Está constituído por fenômenos materiais em perpétuo movimento de transformação.

nacional neste tipo de formação e, apesar desta importância, encontramos poucos trabalhos dedicados ao estudo do mesmo, principalmente na perspectiva teórica por nós escolhida.

Justificamos ainda que como pesquisadoras orientadas pela teoria marxista, optamos por realizar um estudo de caso, visto que não acreditamos ser possível se produzir um conhecimento único, ou seja, generalizações sobre as diferentes formações de professores para este nível de ensino, que ocorrem em tantos outros espaços educacionais no país e no mundo. Por isto, delimitamos um fenômeno material social que possui um espaço e um tempo definidos e apresentaremos as descobertas, conclusões e propostas de transformação, em forma de generalidades, ou seja, ressaltando que os resultados nos remetem e se aplicam inicialmente a este curso de Pedagogia, podendo obviamente se depreender do presente estudo possibilidades para analisar, compreender, interpretar e propor transformações à formação de professores como um todo.

Para realizar então este estudo de caso, buscamos utilizar as indicações do método materialista dialético que, segundo Marx, é constituído por três etapas: a etapa do Concreto Sensível, a etapa de Abstração ou Análise e a etapa do Concreto Lógico. Consideramos importante ressaltar aqui que o uso deste método nos pareceu fundamental para que pudéssemos conhecer mais profundamente o fenômeno em estudo, ainda que para isto tenhamos enfrentado muitas dificuldades. Estas se devem ao fato de não termos tido uma sólida base científica e filosófica, como a que defendemos, em nossa formação como alunas e professoras. Apresentaremos a seguir, em linhas gerais, como compreendemos que se organiza o método que buscamos seguir.

Na etapa chamada concreto sensível, é tarefa do pesquisador mostrar como se apresenta o FMS em estudo externamente, ou seja, como este fenômeno é visto, reconhecido pela sociedade, como ele se organiza e do que se constitui inicialmente. Nesta etapa, o pesquisador ainda não conhece em profundidade o que vai estudar e tem apenas uma impressão desorganizada, podendo se dizer até caótica, da realidade que está investigando. Para isto, ele vai contar com a sua experiência, visto que para a teoria marxista é fundamental que se parta disto, como uma primeira observação, ainda não detalhada, do FMS.

Por termos nos formado como professoras de séries iniciais e atuar já há algum tempo nesta área, temos informações sobre este fenômeno que desejamos estudar. Especificar este

conhecimento prévio e também demonstrar como se apresenta o fenômeno material aos nossos olhos atende então a primeira etapa do método marxiano de investigação. Nossa experiência profissional nos permite afirmar que na Formação de Professores de uma Licenciatura existem os alunos e alunas, professores e professoras, salas de aula, bibliotecas, laboratórios, disciplinas teóricas e práticas, seminários, livros, reuniões, currículos, discussões, atividades práticas, estágios supervisionados, monografias de conclusão de curso, entre outros. Este conhecimento é inicial e serve como base para que possamos aprofundar, através da análise, as propriedades que fazem parte deste fenômeno em particular.

Apresentado o Concreto Sensível, o pesquisador se ocupará então de adentrar na etapa de abstração, ou seja, ele vai decompor este fenômeno em partes. Estas partes se configuram como outros fenômenos materiais sociais que fazem parte do FMS particular que está sendo estudado. Esta etapa é fundamental para que se tenha um conhecimento aprofundado e filosófico do que se está estudando, abandonando-se assim o que for de senso comum e não puder ser comprovado durante o processo de análise das partes que compõem o FMS. Ao enumerar as partes, vale lembrar que estas etapas são feitas abstratamente, ou seja, o FMS em questão continua na realidade objetiva, com todas as suas propriedades, interagindo e se desenvolvendo como um todo. Existindo inclusive todas as relações com outros fenômenos do campo social, que posteriormente serão importantes para o estudo.

Após se descobrirem as partes, ou melhor, as propriedades que fazem parte deste FMS, iremos buscar qual delas é a propriedade prioritária, ou seja, qual dentre as propriedades encontradas é aquela que, por sua importância, traz em si a essência do FMS e por isto, determina a existência das outras, como as mesmas se encontram na atualidade. É importante sabermos qual é a propriedade prioritária basicamente por dois motivos: primeiro porque é ela quem influencia determinantemente como se organizam e se apresentam todas as outras e como o FMS se desenvolveu de uma determinada maneira e, segundo, mas não menos importante, porque é através do estudo aprofundado desta propriedade que poderemos propor as transformações necessárias no FMS em estudo. Acredita-se que qualquer modificação nesta propriedade essencial pode levar o FMS a uma nova qualidade, ou seja, a um FMS diferente, mais complexo, do que o anterior que lhe deu origem.

Nesta etapa, o pesquisador busca ainda estabelecer as relações e ligações que seu FMS possui com outros fenômenos de mesma natureza. Analisam-se leis, documentos, livros e

outras pesquisas realizadas sobre o FMS e se reúnem as informações que serão utilizadas posteriormente na etapa do Concreto Lógico. Durante a etapa de abstração, o pesquisador vai organizando o conhecimento que antes aparecia de forma caótica, perante seus olhos.

Para finalizar, o método propõe uma última etapa, na qual o pesquisador reorganiza, agora de maneira lógica, o conhecimento sobre o FMS em estudo, que é chamada de Concreto Lógico. Esta etapa se apresenta através de um relatório escrito da pesquisa realizada, que se constitui como uma monografia, dissertação ou tese. Neste se apresentam os resultados do estudo à luz da teoria escolhida e também as propostas de transformação no fenômeno em questão.

Acreditamos que esta breve exposição do método que serviu de orientador deste estudo, nos possibilita justificar a delimitação do FMS que foi estudado e apresentá-lo agora bem definido: “As Diretrizes Curriculares Nacionais na prática de um curso de Pedagogia – Um estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS – Porto Alegre/RS. Cumprida a etapa de precisar com clareza o fenômeno que se estudou nesta dissertação, apresentaremos o problema de pesquisa, os objetivos e a hipótese que orientaram este trabalho.

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA:

Como se apresentam as influências das Diretrizes Curriculares Nacionais no curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, principalmente ao analisarmos o seminário de Docência do sexto semestre (Saberes e Constituição da Docência - 6 a 10 anos)?

2.2 OBJETIVOS:

1) Conhecer as mudanças ocorridas no currículo do curso de Pedagogia, a partir das DCN, e seus reflexos na prática de alunas e professoras do sexto semestre.

2) Propor sugestões para a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando uma formação de sólida base científica e o desenvolvimento de professores pesquisadores.

2.3 HIPÓTESE:

As DCN (Resolução CNE/CES nº1 de 15/05/2006) para o curso de Pedagogia trouxeram mudanças que, de acordo com as representações sociais de alunas e professoras do sexto semestre do curso pesquisado, diminuíram as possibilidades de uma sólida e aprofundada formação de professores para a escolarização inicial.

3. AS ORIGENS HISTÓRICAS DO FENÔMENO MATERIAL SOCIAL ESTUDADO.

3.1. HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de Pedagogia no Brasil, ao longo de sua história, sempre teve como objeto de estudo os processos educativos realizados em escolas e outros espaços de aprendizagem formais ou não, dando ênfase à Educação de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão educacional. É importante salientar que em sua origem, este curso estava destinado a “estudar a forma de ensinar”. E por conta do importante papel que a Educação foi adquirindo para a manutenção do modelo de sociedade atual, este curso tem sido marcado por constantes interferências e adaptações às exigências do mundo produtivo.

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil data de 1939 quando, através de um decreto-lei⁶, foi definido que este curso deveria ser o lugar de formação dos técnicos em Educação. Estes eram professores do ensino chamado primário na época, que se dedicariam aos estudos no curso de Pedagogia, para assumir as funções de administração, planejamento de currículos, orientação de professores, avaliação e inspeção de escolas, docentes e alunos, em âmbito municipal, estadual e federal. A criação deste curso acontece em um período histórico marcado por importantes acontecimentos políticos, sociais e econômicos, que proporcionaram muitas discussões também no campo educacional. Destacamos principalmente as influências da revolução de 1930, a partir da qual ocorreram mudanças estruturais na sociedade brasileira.

O curso de Pedagogia se concretiza neste momento de turbulência no campo social, sendo influenciado por uma grande pluralidade de discursos pedagógicos, que aconteciam nesta época, com a participação de educadores de diferentes correntes teóricas, o que representou um importante período na história da Educação no Brasil.

É neste contexto, do governo autoritário que se instituiu em 1937 com o Estado Novo, que surge então o curso de Pedagogia, junto à Faculdade Nacional de Filosofia, parte

⁶ Decreto-Lei nº1.190/1939

integrante da Universidade do Brasil, que posteriormente passou a se chamar Universidade do Distrito Federal. A criação desta adiou, por tempo indeterminado, a intenção de se criar cursos superiores de formação de professores para a Educação Básica, tão defendida principalmente pelos Pioneiros da Escola Nova. Aliás, esta discussão sobre a formação inicial destes docentes ser realizada nas Universidades não era uma novidade deste momento histórico.

Já no século XIX, tivemos a criação de várias instituições que formariam professores em nível universitário, ao redor do mundo. No Brasil, veremos várias tentativas de se garantir este tipo de formação para os docentes, que acabaram ficando no papel e pouco materializaram mudanças na prática. Foram nos anos 20 do século XX que estas discussões voltaram a se intensificar e, apesar de ainda não conseguirem se constituir como ações práticas, contribuíram para as transformações que aconteceriam a partir da década seguinte.

Havia ainda neste período histórico a convicção de que a Educação poderia contribuir muito para a construção de um Estado mais soberano e autônomo, tendo por isto recebido especial atenção de diversos governantes, em seus planos de governo. É aqui que teremos a Educação começando a ser vista como um meio capaz de solucionar os diferentes problemas sociais, políticos e econômicos da sociedade. Esta “redenção” da Educação passou a ser incentivada pela ideologia dominante, a fim de se ocultar que o real causador das desigualdades, e que deveria ser combatido, era o modo de produção excludente no qual estamos inseridos até hoje.

O curso de Pedagogia foi organizado seguindo uma padronização que refletia a concepção normativa vigente na época, cujo objetivo era alinhar todas as licenciaturas em um mesmo esquema, conhecido como ‘3 + 1’. Este sistema era utilizado na formação de bacharéis nas áreas de Ciências Humanas, Naturais, Sociais, além de Matemática, Artes, Letras, Química e Física. Seguindo esta lógica, o curso de Pedagogia também oferecia o título de bacharel, para aqueles alunos que cursassem três anos de estudos específicos da área educacional, como fundamentos e teorias educacionais. No entanto, para se tornar professor, era necessário que este bacharel fizesse mais um ano de curso, onde deveria se dedicar ao estudo da Didática e à Prática de Ensino, propriamente dita. Aqui vemos uma dissociação entre o campo da Pedagogia, enquanto ciência, e o campo da Docência, sendo estes tratados em cursos e abordagens distintas.

Esta separação entre bacharelado e licenciatura apontava para a especificidade de cada carreira. Aos bacharéis era concedido o título de pedagogo e a possibilidade de atuar como técnico da Educação. Enquanto isto, os licenciados eram os professores que ministrariam as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, tanto no primeiro ciclo, o ginásial, quanto no segundo. Com isto definido, começaram os questionamentos acerca da formação dos professores da escola primária, que era realizada no Curso Normal, tendo em vista que não era unicamente o pedagogo que lá poderia ministrar aulas e sim todo e qualquer licenciado em disciplinas específicas. Outra discussão dava conta de tensionar ainda porque os professores destes cursos não eram habilitados para dar aulas no ensino primário. Com o tempo e devido às necessidades do mercado na época, passou a se proporcionar também esta possibilidade aos graduados em Pedagogia.

Uma nova lei, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e sua posterior regulamentação⁷ pelo Conselho Federal de Educação, manteve o esquema '3 + 1' para o curso de Pedagogia e no ano de 1961 foi instituído um currículo mínimo para o curso de bacharelado. Esta normatização tinha o objetivo de manter uma unidade de conteúdo, devido às transferências de alunos, em nível nacional e também definir a especificidade do bacharel em Pedagogia. Este currículo era formado pelas disciplinas: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, estas indicadas pelo CFE e outras duas que as instituições podiam incluir, de sua própria escolha.

Outro parecer⁸ regulamentava ainda o curso de Licenciatura, onde se previa o estudo de mais três disciplinas, a saber: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar e Didática e Prática de Ensino (através do estágio supervisionado).

Devido ao processo de desenvolvimento social e econômico que se via no país nesta época, e principalmente à ampliação do acesso à educação formal, aumentaram consideravelmente as exigências na qualificação docente. A sociedade começava a dar-se conta de que para ensinar as crianças e adolescentes das classes populares, que estavam chegando às escolas, vindas de diferentes contextos e com as mais diversas perspectivas quanto à aprendizagem e construção da cidadania, era necessária uma qualificação ainda

⁷ Lei nº 4.024/1961 – Parecer CFE nº 251/1962

⁸ Parecer CFE nº 292/1962

maior, mais específica. Por outro lado, o novo modelo econômico da nação exigia também a formação de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, dentro da lógica de mercado, e se esperava que a Educação desse conta desta nova necessidade da sociedade moderna.

Veremos na década de 60 se intensificarem as discussões sobre a Educação como um todo e particularmente sobre os rumos das Universidades, sendo que esta última suscitou a criação da Reforma Universitária⁹, que determinou as normas e princípios que davam conta de uma reestruturação no ensino superior do país. No entanto, ainda não seria nesta lei que se colocaria a obrigatoriedade da formação universitária para a docência em todos os níveis de ensino. Esta obrigatoriedade de formação no ensino superior apareceu apenas para o nível secundário, mantendo-se a formação exigida para atuar no ensino primário, aquela ministrada no Curso Normal, que na reforma de 1971¹⁰ passou a se chamar Habilitação Magistério.

Ainda em relação à Reforma Universitária, os cursos de graduação em Pedagogia tiveram a habilitação original fragmentada em várias outras habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Educacional e Administração Escolar, assim como demais especialidades que se julgassem necessárias e que atendessem as demandas do mercado de trabalho. No decreto¹¹ que posteriormente regulamentou o curso de Pedagogia, foi abolida a separação que havia entre licenciatura e bacharelado, sendo esta substituída pelas diferentes habilitações citadas anteriormente, e sendo mantido o título de Licenciado em Pedagogia ao profissional egresso de qualquer uma delas.

A questão da formação do professor primário ser universitária apareceu expressa neste parecer a partir do entendimento dos legisladores de que se os pedagogos davam aulas para quem seria professor deste nível de ensino, no caso do Curso Normal, não havia impedimento então para que os mesmos ministrassem aulas no ensino primário. Ficou conhecida nesta época a frase de um dos conselheiros, como forma de comprovar que os licenciados eram aptos a trabalhar com as crianças: “Quem pode o mais pode o menos”. De acordo com o conselheiro, se o professor pode dar aulas para um nível superior porque não poderia trabalhar no Ensino Primário? Apesar disto, não foi ainda neste momento que se criou uma habilitação

⁹ Lei nº 5.540/1968

¹⁰ Lei nº 5.692/1971

¹¹ Parecer CFE nº252/69

específica para formar professores para as primeiras séries do 1º grau¹². Foi também nesta época que vimos ressurgirem as Faculdades de Educação como o locus da formação de professores, para o ensino secundário e para os especialistas em Educação.

Na década de 70, aconteceram movimentos que pleiteavam modificações nas diretrizes do curso de Pedagogia, porém pouco se concretizou neste sentido na referida década. Apesar disto, temos no ano de 1971 a promulgação de uma nova lei que trouxe algumas importantes mudanças em relação à lei que vigorava até então. No capítulo destinado a regulamentar a formação de professores, temos já no primeiro artigo um reflexo do pensamento neoliberal da época, onde se lê:

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.¹³

O que temos aqui é a pretensa e anunciada liberdade vigente em nossa sociedade, para que os sistemas de ensino se organizassem de acordo com suas possibilidades e interesses, sendo os mesmos responsáveis pela qualidade da Educação, ou seja, a lei aconselha que se eleve o nível de formação dos professores, porém não se responsabiliza em fazê-lo. Podemos ver no artigo abaixo o quanto a Pedagogia ainda permaneceria como um lugar de formação para os níveis mais avançados de ensino, ficando de fora mais uma vez a obrigatoriedade dos estudos universitários para os professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau:

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

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, *habilitação específica de 2º grau*; ¹⁴.

Outra alteração apresentada é a recomendação de que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas da Educação fosse realizada em cursos superiores de graduação ou pós-graduação, o que já era indicado na lei da Reforma Universitária, mas que na LDB de 1961 não aparecia. Inclusive, na lei 4.024/61 era o Ensino Normal que tinha a função de formar estes profissionais:

¹² Nomenclatura utilizada na época para designar os anos iniciais do ensino fundamental.

¹³ LDBEN 5.692/71

¹⁴ LDBEN 5.692/71 (grifo nosso)

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.¹⁵

Podemos considerar que mesmo ainda não avançando na questão da formação do professor primário, esta revogação em 1971 trouxe uma maior normatização à formação de professores como um todo, regulamentando o que os cursos de Pedagogia já vinham fazendo por conta, principalmente, das proposições da Lei da Reforma Universitária. No entanto, esta lei tinha um cunho muito tecnicista, fruto do período ditatorial que vivia o país, e que foi duramente criticado pelos educadores e pesquisadores do campo educacional. Já nos primeiros artigos notamos a forte institucionalização da Educação, com regras e princípios bem definidos e que visavam claramente à preparação para o “mundo do trabalho”, entendido aqui como uma preparação de acordo com os interesses do capitalismo, em termos de ampliação da mão-de-obra necessária para a manutenção deste regime.

[...] O capitalismo, ao necessitar da expansão da extração da mais-valia, ampliou seu campo produtivo de exploração, incorporando amplamente as mulheres e as crianças neste espaço, intensificando ainda mais a precarização de toda a classe trabalhadora. Não só ocorre, nesse momento, uma redução salarial para o trabalhador, mas também a ampliação, conforme demonstrou Marx, do exército industrial de reserva. (NOGUEIRA, 2006, p.165-166)

Tendo a necessidade de aumentar a quantidade de trabalhadores a vender sua força de trabalho como maneira, talvez a única, de garantir a própria sobrevivência, o regime capitalista vê na Educação um caminho para garantir a qualificação deste possível e necessário “exército de reserva”. Embora, naquele momento, já estivéssemos para além da metade do século XX, este conceito de Marx ainda se mantinha atual para nos ajudar a compreender a real intenção da classe dominante ao propor, por exemplo, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, que já aparecia na lei de 1961, mas que ganhou destaque e novas propriedades na lei de 1971.¹⁶

¹⁵ LDBEN 4.024/61

¹⁶ LDB 4.024/61 - Art. 27. O ensino primário **é obrigatório a partir dos sete anos** e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

LDB 5.692/71 - Art. 20. O ensino de 1º grau será **obrigatório dos 7 aos 14 anos**, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. (grifo nosso)

Muitas outras alterações se apresentaram na lei de 1971, e não poderemos falar de todas aqui por não ser nosso foco de estudo, mas gostaríamos de salientar ainda uma comparação entre o 1º artigo de cada uma das duas leis, onde estão postos quais deveriam ser os fins da Educação Nacional:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

O artigo acima apresentado faz parte da LDB 4.024/61 e demonstra um caráter humanista e social, voltado para o desenvolvimento do ser humano, não aparecendo claramente a necessidade de habilidades técnicas ou voltadas para a empregabilidade. A inspiração em princípios de liberdade e solidariedade aparece como reflexo do momento histórico no qual esta lei vinha se desenvolvendo, antes do golpe militar. Com a chegada do regime ditatorial, estas propriedades deixaram de fazer parte do discurso da ideologia dominante e por isto, logo esta LDB foi revogada em 1971, onde veremos o domínio do tecnicismo e a redução dos fins da Educação a objetivos que serviam aos interesses capitalistas pregados na época. Vejamos as alterações no 1º artigo da lei nº 5.692/71, que dita sobre os fins da Educação de 1º e 2º graus:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Aqui nos parece que houve uma clara redução nos objetivos da Educação, em relação à lei anterior e a influência do discurso do governo militar de preparar o povo para o trabalho, como forma de contribuir, por exemplo, nas grandes obras que seriam realizadas para tornar o Brasil uma grande e próspera nação.

Assim a formação de professores, na década de 70, continuou como na década anterior, sem grandes transformações, embora se tenha notícias de muitos movimentos e discussões acerca da recorrente questão da formação universitária para todos os docentes. No entanto, por estarmos vivendo em um período de abafamento e opressão das iniciativas de movimentos sociais e educadores mais progressistas, pouco se avançou nesta questão.

Já na década seguinte, conhecida como o período de transição democrática, algumas universidades como a UFRGS, começaram a efetuar mudanças significativas nos currículos de seus cursos, a fim de que estes formassem professores para atuarem nas pré-escolas e nas séries iniciais do ensino de 1º grau. Mais uma vez são as necessidades da sociedade que impulsionam as transformações no interior destas instituições de ensino que, atentas a isto, preconizam importantes mudanças nos fenômenos educacionais. O momento histórico também influenciou de maneira significativa o processo de formação dos professores da escolarização inicial. Como vimos até aqui, foi somente na década de 80 que os docentes destes níveis de ensino começaram a ter a oportunidade de realizar seu processo de formação inicial nas Universidades. Até então a única opção eram os cursos de nível médio, na modalidade Normal.

Foi então nos anos 80 que os educadores, aproveitando o momento de reabertura política, se organizaram para construir uma política de formação do profissional da Educação. Realizaram-se conferências de Educação, em nível nacional, a fim de se discutir como deveria ser a formação de professores e pedagogos. Muitos documentos foram produzidos, buscando se retirar o caráter tecnicista da formação do professor e dando-lhe uma dimensão mais social e histórica. Os educadores e pesquisadores defendiam a ideia de que o professor deveria ter uma formação que lhe possibilitasse conhecer a realidade em que estava inserido, desenvolvendo uma consciência crítica que lhe desse condições para propor e realizar as transformações necessárias e possíveis na realidade social.

Estas conferências e discussões oportunizaram também a organização dos educadores para a participação no processo de construção do que seria uma nova LDB, processo este que perdurou por mais de 10 anos e que terminou com a promulgação da Lei 9394/96, de maneira muito frustrante para todo o campo educacional devido à aprovação do projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, que omitiu importantes reivindicações dos educadores brasileiros. Veremos esta questão com mais detalhes no item dedicado à trajetória de construção desta LDBEN.

No final da década de 80, tivemos então a origem da habilitação, nos cursos de Pedagogia, para a formação do professor das quatro séries iniciais e vamos observar que muitas experiências foram se realizando no sentido de qualificar a prática destes docentes, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Além da docência para matérias pedagógicas e as funções de especialistas em Educação, que eram as possibilidades que existiam até o início da década de 80, teremos a partir daí a ampliação para o ensino de crianças, jovens e adultos, além da inclusão, mais fortemente após a LDBEN de 1996, de algumas ditas minorias como os indígenas, os portadores de necessidades educativas especiais, as crianças em situação de vulnerabilidade social, os remanescentes de quilombos, entre outros. Vemos em pouco mais de duas décadas, desde o início desta formação nos anos 80, como se ampliaram os campos de atuação e as exigências da sociedade, em relação à qualificação destes profissionais.

A própria profissionalização da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mudou muito. Como vimos, inicialmente estes professores eram formados nos cursos de ensino médio, na modalidade normal. Com o surgimento do curso de Pedagogia, no final da década de 30, os já formados professores buscavam a formação em nível superior para atuarem nas funções de especialistas, como supervisores, orientadores e administradores. Isto fazia com que aqueles que atuavam nestas últimas funções tivessem a experiência docente, podendo acompanhar com mais propriedade os processos a que se dedicavam avaliar, instruir, orientar e transformar. No entanto, com a criação das habilitações para a docência na escolarização inicial, o que pareceu um avanço e o atendimento a uma exigência social, trouxe um problema que vemos ainda hoje.

E qual é este problema? É que à medida que o curso de Pedagogia vai se tornando um lugar de formação inicial para os docentes de Anos Iniciais do EF e Educação Infantil, vemos

chegar às universidades um número cada vez maior de estudantes sem qualquer experiência prática de docência. E neste sentido, o curso como estava estruturado pouco contribuía para a ampliação da experiência na prática docente pois, como veremos na análise do currículo de 1983 desta faculdade, o estágio supervisionado ocorria apenas no último semestre do curso. Tal fato, em nosso entendimento, se constituía uma prática insuficiente, frente aos desafios que o cotidiano da profissão docente encontraria posteriormente nas escolas. E esta situação, de muita teoria e pouca prática, infelizmente continuou acontecendo nos cursos de Pedagogia ao longo dos anos, como comprovam nossas análises realizadas no capítulo dedicado à busca da origem do currículo atual, quando apresentamos os currículos anteriores desta instituição de ensino.

Este quadro acabou originando, ou melhor, acentuando, porque isto provavelmente já acontecia, as contradições entre a formação teórica e as possibilidades de relação com a prática. A dicotomia entre teoria e prática ganhou visibilidade no panorama educacional, levando a Pedagogia a receber severas críticas, as quais nem sempre conseguiu enfrentar com sucesso. Outro complicador deste período foi o caráter tecnicista que vigorava neste campo do conhecimento, quando a menção de termos pedagógicos remetia a aspectos organizacionais e metodológicos da instituição escola. Por ser ainda regido pela lei 5.692/71, que tinha este aspecto tecnicista, este período foi de embate entre grupos de teóricos que defendiam de um lado, este cuidado rigoroso com a forma, onde a teoria era maior e mais importante do que a prática e que também defendiam a uniformização dos currículos em nível nacional, e do outro lado, os teóricos que por serem estudiosos de práticas docentes, entendiam a Pedagogia como práxis, tentando comprovar uma relação dialética entre a teoria e a prática.

Uniram-se a estas discussões, grupos de diferentes abordagens teóricas e dos movimentos de professores que se organizavam, buscando definições para o campo epistemológico da Pedagogia. Este movimento, que ocorreu em nível nacional, resultou em uma redefinição dos objetivos iniciais do curso, ficando estabelecido a partir dos anos 80 que o mesmo deveria ser espaço de formação para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do 1º grau. Mas isto não ocorreu de forma tranquila e linear, como nesta escrita pode parecer, pois havia pelo menos dois grupos antagônicos nesta discussão. Um dos grupos defendia que a Pedagogia deveria ser espaço de formação de professores e, outro grupo que entendia que o curso deveria retornar à sua origem, ou seja, a formação dos técnicos da Educação. Estes últimos criticavam a mudança por entender que já estavam ocorrendo

prejuízos para a identidade do pedagogo, como podemos ver nesta manifestação de dois importantes defensores deste ponto de vista:

[...] por volta dos anos 1983-1984, com base na crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas faculdades de educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério -, descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. Fora das faculdades, em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.247).

Este antagonismo de posições é visto desde a gênese do curso de Pedagogia e ainda hoje, mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais já implantadas, esta discussão não pode ser dada como concluída ou em vias de um consenso. Entendemos que estas Diretrizes reforçam a ênfase na docência como função do licenciado em Pedagogia, mas acreditamos que ainda existem muitos pontos a serem discutidos e pensados sobre a real identidade do profissional egresso destes cursos.

Avançando na história do curso, chegamos à década de 90 quando acontece a reforma do Estado brasileiro. Com a redefinição do papel deste, a Educação recebe um destaque, onde se procurou adequá-la às necessidades do mercado, utilizando estratégias para colocar a escola e os profissionais que nela trabalhavam dentro desta lógica, legitimando assim os interesses da ideologia capitalista.

Com isto, a promulgação da atual LDBEN em dezembro de 1996, teve o papel de regulamentar as práticas que este novo Estado brasileiro desejava como projeto educacional do país. Muitas das mudanças foram sentidas no ensino superior, principalmente nos cursos de formação de professores e nas universidades públicas. Já sob a tutela do Conselho Nacional de Educação (CNE), que substituiu o CFE, foram criadas as resoluções que regulamentavam a formação docente, a partir das diretrizes da nova LDBEN. Entre as que podemos destacar, está uma resolução¹⁷ que dispõe sobre os programas para a formação pedagógica para docentes ministrarem disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional (nível médio) e que determina também a

¹⁷ Resolução nº 2/97 (BRASIL, 1997)

possibilidade de estudos de complementação pedagógica para qualquer graduado como bacharel que deseje atuar como professor da Educação Básica.

Teremos também a regulamentação¹⁸ do Curso Normal em nível médio, atendendo o que está previsto no artigo 62 da LDBEN, além da criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para a formação de professores para a Educação Básica e do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Esta legislação aprovada trouxe um novo tempo e diferentes espaços para a formação docente, colocando a Educação como parte estratégica da reforma do Estado, mas também refletindo a política neoliberal de aligeirar a formação inicial dos docentes brasileiros. Além disto, se viu retirar das Universidades a exclusividade na formação de professores, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, por exemplo, que não necessitam obrigatoriamente estar ligados a estas instituições. Esta opção pelos Institutos, não-universitários, evidencia um descaso com a necessidade de uma formação rigorosa em termos científicos para os professores da escolarização inicial. Quanto a isto, nos alerta Kuenzer:

Ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. (KUENZER, 1998, p.113)

Durante muito tempo se discutiu esta questão e, nos anos seguintes à promulgação da LDBEN, se vê no país uma enorme ampliação destes cursos, agora regulamentados, abrindo assim um nicho no mercado educacional, principalmente para as instituições privadas, que rapidamente internalizaram esta lógica e providenciaram a expansão de seus domínios. Será a partir deste momento que ocorrerá uma “explosão” de novos cursos de Pedagogia em diferentes modalidades, seja presencial ou à distância, o que em nosso entendimento contribuiu para aumentar o preconceito em relação à formação dos professores.

[...] a partir da LDB 9394/96, mais de 500 CNS em todo o Brasil foram criados sem critérios, principalmente no âmbito das instituições privadas, sem a existência, em

¹⁸ Resolução CEB nº 2/99 (BRASIL, 1999)

*nível nacional, de qualquer legislação complementar sólida que os amparasse.*¹⁹ Tal fato deu margem a uma formação alijada e aligeirada. (PAIVA, 2009, p.6)²⁰

Contribuiu também para este quadro a demora dos legisladores em regulamentarem o curso de Pedagogia, a partir do que ditava a nova LDBEN, sendo que este foi um dos últimos a ter suas DCN aprovadas. A lei foi promulgada em dezembro de 1996 e teremos a Resolução que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso quase dez anos após, sendo a mesma publicada no Diário Oficial de 15 de maio de 2006. E por que desta demora? Mais uma vez os conflitantes interesses entre governo e educadores causaram a lentidão deste processo.

Em 1997, o MEC atribuiu a várias comissões de especialistas a tarefa de elaborarem diretrizes curriculares para todos os cursos superiores do país. No ano seguinte se instituiu então a comissão responsável pelo curso de Pedagogia, que trabalhou durante dois anos, com o auxílio de várias Universidades e Movimentos ligados aos educadores, sendo apresentada a 1ª proposta de Diretrizes Curriculares. Nesta proposta havia a ênfase na docência e uma preocupação em garantir uma formação aprofundada para os professores da escolarização inicial:

Perfil Comum do pedagogo: Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, *tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.* (grifo nosso)

1. Áreas de atuação profissional

- Docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio.

O Pedagogo poderá atuar, ainda:

- Na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares;
- Na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- Nas áreas emergentes do campo educacional. (CEEP, 1999, p.1)

¹⁹ Grifo nosso.

²⁰ www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol05/13/artigos/A-13-013-final.pdf

Esta proposta não chegou a ser homologada e uma nova Comissão foi formada para dar continuidade ao processo de elaboração das DCN para a Pedagogia. Esta nova comissão, que não tinha nenhum membro da comissão anterior, apoiou-se na proposta já apresentada em 1999, também defendendo que a base do curso de Pedagogia deveria ser a docência. Em uma parte deste documento há também a referência de que o curso deveria ser considerado dois em um, ou seja, que por suas características, de formação docente e outras funções da gestão escolar, poderia ser bacharelado e licenciatura ao mesmo tempo. A proposta desta comissão também nunca foi homologada e as discussões continuaram ao longo dos anos seguintes. Os embates entre educadores a respeito destas Diretrizes ganharam nova força quando, em 2005, o CNE tornou pública uma minuta do projeto das DCN para o curso de Pedagogia.

Com isto, o projeto inicial passou por inúmeras reformulações, a partir das pressões que ia sofrendo dos representantes de diferentes movimentos do campo educacional. É importante ressaltar que uma das questões que causou muita polêmica e reivindicações de alteração foi a que tratava da formação dos especialistas em Educação. A proposta apresentada pelo CNE previa que estes profissionais deveriam ser formados somente em cursos de pós-graduação, indo de encontro ao que previa a LDBEN, que garantia a formação dos mesmos em cursos de Pedagogia. Várias entidades e docentes rejeitaram esta imposição do Conselho, por entenderem que a mesma feria uma determinação da Lei maior da Educação, a LDBEN. Após muitas discussões e uma nova análise por parte do MEC, este artigo foi reescrito, prevalecendo então a versão que possibilitava a formação de técnicos da Educação em cursos de graduação, sendo as DCN para o curso de Pedagogia finalmente homologadas em abril de 2006 e publicadas em 15 de maio do mesmo ano, no Diário Oficial da União.

É por esta caminhada histórica que vemos a Pedagogia ir se organizando como um espaço de formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de manter as características originais, como participação no planejamento, gestão e avaliação dos sistemas e espaços de ensino, formais ou não. São dirigidas ainda, a este curso, as reivindicações de movimentos sociais quanto à inclusão, em seus programas de estudos, de estratégias para minimizar e até solucionar as persistentes situações de exclusão de segmentos historicamente alijados dos direitos sociais, culturais, políticos e econômicos no país.

3.2. HISTÓRICO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O desenvolvimento da Faculdade de Educação (FACED) se liga ao desenvolvimento da própria Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que por sua vez encontra-se ligado a constituição de 1934, que carrega consigo alguns princípios das Cartas Constitucionais de Weimar, da Alemanha (1919) e do México (1917). A Constituição de Weimar orientou o pensamento dos constituintes de 1934, através das idéias democráticas presentes na constituição alemã. Em relação aos aspectos educacionais presentes na constituição de 1934, vemos a preocupação com o desenvolvimento do ensino e sua organização, bem como surge pela primeira vez a Educação como uma prioridade nacional, o que nas cartas constitucionais anteriores não acontecia.

Ainda no que se refere à Educação, nesta época se via um descompasso entre o que estava expresso na lei e o que ocorria na realidade brasileira, fato que sempre aconteceu ao longo da história educacional de nosso país. É importante destacar ainda que na questão educacional, a constituição de 1934 foi um resumo das ideias fundamentais da Pedagogia Nova, que os pioneiros da Educação brasileira haviam proclamado no Manifesto de 1932:

Dentre os acontecimentos relevantes ocorridos na década de 30, destacamos o "Manifesto dos Pioneiros" da escola nova (1932); um programa de educação, resultante da contenda travada pelas duas grandes correntes do pensamento educacional, o tradicionalismo estóico e o liberalismo. Encabeçado por eminentes educadores, dentre os quais, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, o Manifesto influenciaria sobremaneira o direcionamento do ensino contido na constituição de 1934; por ela, expressou-se a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação. Porém, três anos mais tarde (1937), Getúlio Vargas, sob o pretexto de combater o comunismo e manter a segurança da nação, implanta a ditadura do estado novo (SILVA TRIVIÑOS; WRIGHT, 1984)

A história da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/FACED-UFRGS começou então no ano de 1936, quando foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras da então denominada Universidade de Porto Alegre, pelo Decreto estadual nº 6194, de 30 de março de 1936. Acreditamos que esta “nova” denominação da Faculdade, esteja relacionada a uma das ideias presentes na Constituição de 1934, que era “o desenvolvimento das ciências, artes e letras e a proteção dos patrimônios artísticos e históricos do país” (SILVA TRIVIÑOS; WRIGHT, 1984, p. 76).

No entanto, ainda que a Faculdade procurasse seguir o pensamento político da Constituição de 1934 em relação à Educação, é interessante observarmos que nesse período a Faculdade sofria forte interferência da comunidade eclesial católica, que desejava implantar uma cultura espiritualista e cristã nos conteúdos dos currículos da instituição.

A igreja católica temia que a formação que os professores recebessem viesse a alterar as diretrizes e exigências curriculares dos ginásios católicos, visto que o ensino acadêmico praticado pela faculdade era francamente contrário aos interesses daquelas escolas. Este impasse demonstra e ressalta a importância estratégica da Faculdade de Filosofia dentro do contexto da Universidade vigente na época. (MENEZES, 2001, p.65)

Alguns destes receios, por parte da comunidade eclesial, realmente acabavam se materializando no trabalho dos professores que, após se formarem, atuavam na rede de ensino secundário, o que conseqüentemente, também se refletia na rede primária de todo o Estado do Rio Grande do Sul. Por isto a preocupação dos grupos católicos era disseminar a cultura católica no currículo da Faculdade de Filosofia, fazendo assim com que suas diretrizes fossem amplamente divulgadas em todo o território estadual e quiçá para além de suas fronteiras.

No entanto, a Constituição de 1934 deixava claro, em seu artigo 153, que o ensino religioso deveria ser de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno (SILVA TRIVIÑOS; WRIGHT, 1984), o que frustrava de alguma forma as iniciativas de imposição da fé e cultura religiosa, por parte da Igreja Católica.

Entre 1937 e 1939, na gestão do professor Reitor Aurélio de Lima Py, interventor nomeado pelo general Beltrão Filho, ocorreram alguns entraves na implantação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Uma destas dificuldades era justificada pela demora da implantação do Plano Nacional de Educação, que estava previsto na Constituição de 1934 e até o momento ainda não havia sido regulamentado.

É importante salientar que algumas ideias importantes que já haviam aparecido na Constituição de 1934 foram suprimidas na Constituição seguinte, a de 1937, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação, que na Constituição de 1934 havia sido bastante

destacado, no artigo 150²¹. No entanto, essa mudança não inviabilizou que, em 16 de dezembro de 1937, com a aprovação do parecer da Comissão de Ensino e Recursos, fosse implantada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A Faculdade tinha como objetivo a preparação de professores para o ensino secundário. O curso teria duração de quatro anos, sendo que nos primeiros três anos eram ministradas as disciplinas teóricas e mais um ano de estudo, seria para a materialização do estudo teórico na prática, através do estágio. Este curso seguiria um esquema normativo já reconhecido nacionalmente, o chamado “3 + 1”.

A integração definitiva da Universidade se deu nos anos de 1942 e 1943, na gestão do então professor Reitor Edgar Schreider. Através da Portaria Ministerial 378, expedida no ano de 1943, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras passa a ser denominada Faculdade de Filosofia, obtendo reconhecimento e dispondo de cursos eletivos com duração de três anos. Os de Matemática, Física, Química, Ciências Naturais foram implantados em 1942; Já os cursos de Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Didática foram criados em 1943, quando se instala efetivamente a nova Unidade de Ensino. As aulas dos cursos de Pedagogia e Didática eram ministradas no prédio da Faculdade de Direito e em 19 de dezembro de 1946, ocorreu a primeira solenidade de formatura destes cursos. (MENEZES, 2001)

Deste período de integração da universidade (1942-1943) até 1946, a Faculdade de Filosofia esteve sob direção da Reitoria e do Conselho Universitário. No período de 1952 até 1964 criaram-se vários órgãos na Universidade voltados para a expansão física e o desenvolvimento da administração, como a gráfica e a rádio universitária. Foi também nesse

²¹ ARTIGO 150: Compete à União:

- a) Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país.
 - b) Determinar as condições de reconhecimento dos estabelecidos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização.
 - c) Organizar e manter nos territórios sistemas educativos apropriados aos mesmos.
 - d) Manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste.
- § ÚNICO: O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos artigos 5º, nº XIV e 39º, nº 8, letras a, e, só poderá ser renovado em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:
- a) Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.
 - b) Tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível.
 - c) Liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual.
 - d) Ensino nos estabelecimentos particulares, ministrados no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras.
 - e) Limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso.
 - f) Reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quanto assegurem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (TRIVIÑOS; WRIGHT, 1986, p.71)

momento dos anos sessenta, que ocorreu o intercâmbio com várias instituições de ensino nacionais e estrangeiras.

O período que vai até o início de 1967, será marcado pela Constituição de 1946, que em seus fundamentos sofre influências das circunstâncias nacionais e internacionais. Nacionalmente, ocorre a queda do governo de Getúlio Vargas e, internacionalmente, as forças aliadas, defensoras da democracia e da liberdade, haviam alcançado um sucesso que restaurava os princípios da igualdade humana (SILVA TRIVIÑOS; WRIGHT, 1984).

Apesar disto, esta Carta Constitucional mais uma vez não trazia a ideia do Plano Nacional de Educação que esteve presente na Constituição de 1934. Nela se manteve o que já aparecia presente na Constituição de 1937, inovando ao citar pela primeira vez a necessidade de se ter “Diretrizes e Bases para a Educação Nacional”.

Nesta mesma década teremos a Reforma Universitária, através dos Decretos-Lei 53/66, 252/66, 62997/68 e da Lei 5540/68. Essa materializará novas propriedades nas Universidades e, excepcionalmente, em nossa Universidade dá-se um desmembramento e de imediato novos cursos e Unidades de Ensino foram criadas. Sendo assim, em 1967, foi proposta a criação da Faculdade de Educação, posteriormente instituída em 1970. O primeiro coordenador foi o Professor Roberto Costa Fachin e durante sua gestão foi reativada a Congregação e instalado o Conselho Departamental.

A proposta de criação da Faculdade de Educação ocorre no mesmo ano de uma nova Carta Constitucional. A evolução do pensamento constitucional se materializava na Constituição de 1967, pois apesar da semelhança entre os princípios das constituições de 1934, 1946 e 1967, existem entre elas diferenças, como por exemplo, podemos observar que não são sinônimos o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também não existia um significado preciso no que se referia ao direito à Educação, fato esse que nas constituições anteriores igualmente não era evidenciado. Nessa “nova” constituição é destacado o incentivo à pesquisa científica e tecnológica, o que também tinha sustentação na Constituição de 1946.

Ainda em 1970 iniciaram-se as atividades para a implantação do Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado. Foi designado um grupo para o estudo da sua viabilidade e

professores estrangeiros, titulados em universidades americanas, foram incorporados ao corpo docente do curso. Em janeiro de 1972 foi realizado o curso de nivelamento. Dois meses depois, aprovado pelo CNPq, iniciou o Curso de Mestrado em Educação. O seu credenciamento junto ao Conselho Federal de Ensino (CFE) se deu por meio do Parecer 657/74, de 04 de março de 1974. Por exigência do MEC, os cursos de Mestrado deveriam ainda oferecer um acervo bibliográfico especializado, contendo um número mínimo de livros e periódicos. A partir desta necessidade foi criada então a Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação.

A expansão da Pós-Graduação em Educação ocorreu em 1975, com a apresentação do projeto do Curso de Doutorado. No ano seguinte foi implantado, em caráter experimental, o Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU. Após algumas modificações, o PPGEDU foi credenciado pelo CFE pelo Parecer 181/82, homologado em maio de 1982. O título conferido pelo PPGEDU, naquele momento, era o de Doutor em Ciências Humanas - Educação.

Posteriormente outros pareceres federais foram, gradativamente, trazendo evoluções internas e externas na FAGED. Em 1982, com o parecer nº 407, teremos a inclusão das seguintes habilitações no curso de Pedagogia: professor para a pré-escola, professor para as séries iniciais do 1º grau, magistério das matérias pedagógicas do 2º grau (curso normal, somente para graduados em Pedagogia, cujo pré-requisito era a formação para séries iniciais do 1º grau ou pré-escola) e especialista em Educação (administrador escolar, orientador educacional, supervisor escolar e inspetor escolar), somente para os graduados em qualquer curso de licenciatura. Tais habilidades propunham uma formação generalista para os professores. Até este momento, o que passou a ser visto como especialista em Educação eram as ênfases oferecidas pelo curso de graduação.

Em 1983, ocorrem mudanças no curso de Pedagogia, onde as habilitações que eram em número de quatro, passam, neste momento, a ser apenas duas: magistério para a pré-escola e magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Os especialistas que antes eram formados em nível de graduação passariam então a serem formados em nível de especialização.

A partir disto, a preocupação do corpo diretivo e de funcionários da FACED estava centrada na questão da unidade entre teoria e prática, pois os trabalhadores deste espaço observavam uma fragmentação entre as mesmas, porque a prática acabava sendo uma preocupação que ficava para o final do curso. A faculdade considerava que um currículo melhor adequado a essas necessidades tenderia a solucionar tais preocupações.

Para que tal intento se concretizasse, a faculdade contava em seu quadro docente com 29 doutores, 54 mestres e 13 especialistas, os quais tinham que apresentar a sua produção acadêmica, como forma de qualificar o ensino da Universidade. Em 24 de junho de 1988, através da portaria nº 378, no art. 1º é concedido à mesma as habilitações em magistério para a pré-escola e em magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Enquanto o curso de Pedagogia reorganizava-se para dar conta da nova qualidade que deveria apresentar, ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde a concepção de Universidade se alicerçava no tripé ensino, pesquisa e extensão. Era atribuída a União Federativa a responsabilidade do incentivo e financiamento do desenvolvimento científico e tecnológico do País, em contradição à ordem neoliberal de retirada dos estados nacionais, no financiamento às ações do bem-estar social e desenvolvimentista.

Atualmente a Faculdade de Educação forma professores nos níveis de Graduação e Pós-Graduação *strictu e lato sensu*; estimula a investigação e publicação científica, promove cursos, seminários e simpósios, difundindo na comunidade o comprometimento do fazer e ser Universidade. Na graduação, a titulação para o formado nesta Faculdade é a de Licenciado em Pedagogia.

A Estrutura Acadêmica da FACED é constituída pelo Conselho da Unidade, Direção, Departamentos de Estudos Básicos, de Ensino e Currículo e de Estudos Especializados, Comissões de Graduação, de Pós-Graduação, de Pesquisa e de Extensão.

3.3. O DESENVOLVIMENTO DO VIR-A-SER PROFESSORA

Dando continuidade a análise das partes que constituem o FMS que estudamos, procuramos resgatar a história da profissão por nós exercida e que se configura ainda hoje

como essencialmente feminina. Muitas foram as vezes em que nos deparamos com o seguinte questionamento: Por que a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda é fundamentalmente feminina?

A feminização do magistério tem um valor relativo na desvalorização salarial do professorado. Os primeiros professores na América Latina foram homens. As raízes das políticas salariais dos professores estão nos esquemas sociais que implantaram os conquistadores e colonizadores e que ainda permanecem de maneira fundamental. (SILVA TRIVIÑOS; OYARZABAL, 1999, p.82)

Podemos encontrar algumas destas respostas se revisitarmos a história da Educação, dando ênfase à Educação feminina, no Brasil e no mundo. E para isto voltaremos às primeiras sociedades em nível mundial, e em alguns séculos, mais precisamente ao período Colonial, na história do Brasil, por entendermos que foi a partir da chegada dos “colonizadores” portugueses aqui, que se encontram registros de como se buscou educar o povo que vivia em nosso país, além daqueles estrangeiros que para cá vieram. Não estamos aqui negando a existência de uma cultura anterior, a indígena, que é riquíssima, apenas estamos delimitando um tempo e um espaço onde acreditamos que esteja a origem da Educação formal em nosso país.

Para compreender o papel que a mulher, como educada ou educadora, vem tendo ao longo da história da humanidade, iniciamos nossas buscas nos relatos das sociedades primitivas. Neste tipo de sociedade, a Educação era bastante diferenciada da que conhecemos hoje e que se constitui como modelo há séculos. Por não existirem instituições formais de ensino, a Educação das crianças se dava na relação destas com o mundo adulto, onde os ensinamentos eram baseados na observação, na experimentação e na interação com os membros da comunidade. Não havia responsáveis, especialistas em ensinar, nem tampouco somente os pais podiam fazer isto. A guarda e educação das crianças era responsabilidade de toda a comunidade.

Se os pais deixavam os filhos em completa liberdade, como é que os adultos iriam assemelhar-se tanto, uns aos outros, mais tarde? Se não existia nenhum mecanismo educativo especial, nenhuma “escola” que imprimisse às crianças uma mentalidade social uniforme, em virtude de que a anarquia da infância se transformava na disciplina da maturidade? Estamos tão acostumados a identificar a Escola com a Educação, e esta com a noção individualista de um educador e um educando, que nos custa um pouco reconhecer que a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral. E, do mesmo modo que é óbvio que a criança não precisa recorrer a nenhuma instituição para aprender a falar, também devemos reconhecer como não menos evidente que, numa sociedade em que a totalidade dos bens está à disposição de

todos, a silenciosa imitação das gerações anteriores pode ser suficiente para ir levando a uma meta comum a inevitável desigualdade dos temperamentos individuais. (PONCE, 2005, p.20)

Por ser uma organização societária tão diferenciada do padrão com o qual estamos acostumados, não deve então nos surpreender que o papel da mulher na comunidade primitiva também fosse bastante diferenciado do que vimos ao longo dos anos seguintes. E este comportamento padrão era amplamente divulgado, principalmente no século XVIII, onde as mulheres deveriam ser submissas aos homens, não tendo quase nenhuma participação na vida produtiva da sociedade. Ao contrário disto, as mulheres da sociedade primitiva tinham uma posição de igualdade em relação aos homens, no que dizia respeito aos direitos e possibilidades de participação na vida da comunidade.

Apesar disto, já se via um começo precoce da divisão do trabalho de acordo com as diferenças entre os sexos, sem isso representar, no entanto, uma submissão por parte da mulher (PONCE, 2005). As mulheres eram responsáveis pela economia doméstica, enquanto aos homens cabia a tarefa de coletar os alimentos, por exemplo. No entanto, mesmo com esta divisão, a organização da comunidade previa que estas tarefas fossem públicas, ou seja, elas eram administradas e organizadas por todos os membros. Era comum ainda encontrar, em algumas destas sociedades, outro papel importante da mulher que era o de garantir a filiação das crianças (matrilinearidade). Isto ocorria devido à existência dos matrimônios grupais e também da fácil dissolução dos casamentos, o que impedia que os homens tivessem plena certeza da paternidade de seus filhos.

Infelizmente esta posição de igualdade não se sustentou por muito tempo, porque este modo coletivo de propriedade acabou se desenvolvendo, ocasionando mudanças nos hábitos das comunidades. Quando a sociedade começou a dividir-se em classes e a propriedade tornou-se privada, se inaugurou uma era até então desconhecida: a da dominação do homem pelo homem. A ampliação do domínio da natureza fez com que as riquezas comessem a ser repartidas entre aqueles que se dedicavam a organizar e estruturar a sociedade, homens estes que não mais realizavam trabalhos manuais, o que evidenciava a por nós tão conhecida divisão do trabalho: diferenciação em trabalho manual e trabalho intelectual.

Com o movimento de privatização da propriedade e dos meios de produção, que começou a ocorrer, tornou-se necessário garantir que as riquezas ficassem com estes senhores

e seus filhos, substituindo-se assim o poder matriarcado pelo patriarcado (enquanto linhagem de descendência). Assim, as mulheres perderam seu status de igualdade em relação aos homens, devendo agora tratar de funções domésticas, não mais no âmbito público, como o que existia na sociedade primitiva original. É neste momento que a mulher se vê como 'escrava', devendo servir a um homem e não mais a uma comunidade. Com isto, sua Educação também não necessitava mais ser feita na coletividade e nem ser muito superior àquela dada às crianças (PONCE, 2005).

No entanto, este movimento não foi homogêneo em todas as civilizações, se considerarmos que na Grécia antiga ainda existia certa igualdade entre homens e mulheres, pois estas participavam dos exércitos e a sociedade ainda não utilizava a monogamia como regime de união matrimonial. As mulheres não eram consideradas inferiores aos homens. Já em Roma, com a sociedade de classes já estabelecidas, o papel da mulher era reduzido às atribuições do lar e a obediência ao marido, sem direito à educação formal e ao trabalho produtivo na sociedade.

Durante o período feudal, pouco se avançou em termos de instrução e educação para as mulheres. Elas continuaram casando-se e criando seus filhos, seguindo o que a sociedade da época, impregnada pelos dogmas da Igreja Católica, lhes atribuía como o desejável papel feminino.

A partir do século XI com a instituição do casamento pela Igreja, a maternidade e o papel da boa esposa passaram a ser exaltados. Criou-se uma forma de salvação feminina a partir basicamente de três modelos femininos: Eva (a pecadora), Maria (o modelo de perfeição e santidade) e Maria Madalena (a pecadora arrependida). O matrimônio vinha para saciar e controlar as pulsões femininas. No casamento a mulher estaria restrita a um só parceiro, que tinha a função de dominá-la, de educá-la e de fazer com que tivesse uma vida pura e casta. (SILVA, documento eletrônico)

Sendo assim, todas as tarefas domésticas, além do cuidado de doentes e a educação das crianças, ficavam sob a responsabilidade das mulheres. Mesmo havendo diferença entre as classes sociais, a rotina das mulheres era movimentada, onde as que trabalhavam no campo, além das tarefas anteriormente citadas, ainda tinham que ajudar no trabalho das lavouras. Já as mulheres da classe mais alta tinham compromissos sociais e na ausência de seus maridos, administravam seus lares.

Posteriormente, na Idade Média, uma possibilidade para a alfabetização feminina foi a dedicação da mulher à vida religiosa. No entanto, o monopólio da Igreja em relação à Educação fez com que mesmo tendo esta oportunidade, os ensinamentos dedicados às mulheres sempre fossem inferiores àqueles ministrados aos homens. Esta postura fortaleceu a inferioridade de poder e de necessidade de educação em comparação aos homens e deu base para que, ao longo dos séculos seguintes, as mulheres vivessem em constante desvantagem. Exemplo disto é que, mesmo séculos depois, a sociedade capitalista moderna criou instituições educacionais não-mistas, no princípio do século XX.

De acordo com Lajolo e Zilberman, as atividades intelectuais femininas tiveram início com a modernidade. Já na época da contra-reforma, havia a preocupação de aumentar o número de fiéis, o que era possível com a troca de ‘favores’ entre a Igreja e a burguesia ascendente: “o negócio era bom para os dois lados: a burguesia fornece à igreja clientela segura, que, da sua parte, recebe instrução a investir no futuro” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001). Com isto, a Educação da mulher passa ser considerada pela classe dominante como estratégica para, além da questão religiosa, garantir condições para que ela pudesse assumir as novas tarefas que estavam surgindo com o desenvolvimento das nações.

O processo de higienização que passou a ocorrer nas maiores cidades do mundo, quando as famílias mais abastadas passaram a viver nelas, também contribuiu para que a mulher tivesse que mudar seus hábitos, suas maneiras e até a aparência física, a fim de se adequar ao novo modelo de sociedade. Com estas necessidades, principalmente de comportamento exemplar, foram dadas as mulheres de classe social mais elevada, novas possibilidades de Educação:

Festas, bailes, jantares e saraus eram oferecidos à alta sociedade. Criou-se a necessidade dos bons modos, e à mulher eram dadas as possibilidades de educação, como o aprendizado de literatura e música. A elegância do vestido deveria combinar com o francês e o piano, que tornavam a senhora uma verdadeira *madame*. Na França do século XVIII, o assunto já tinha resultado no dilema: e se o 'esboço intelectual' feminino se transformasse em traços seguros, com mulheres intelectualizadas para apoiar com braços e idéias a revolução e, ao mesmo tempo, tornar o choque entre os sexos iminente? Era o *poder* que estava em jogo. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2001, p.237)

Aqui no Brasil, de 1500 até aproximadamente o ano da “Independência”, em 1822, as mulheres tinham um acesso extremamente restrito a Educação formal, ao mundo das letras.

Quanto menos a mulher soubesse, melhor. Sua Educação consistia basicamente em aprender a ser uma boa esposa e uma boa mãe, além de cuidar adequadamente de um lar. Para isto não era necessário ir à escola, pois as próprias mulheres (as mais velhas) da família encarregavam-se de fornecer os subsídios necessários para que a moça pudesse ser considerada “prendada” e assim arranjasse um bom casamento, o que era o desejo máximo das moças e suas famílias. Algumas famílias, mais esclarecidas para os padrões da época ensinavam as letras para suas meninas, porém, o objetivo era apenas para que elas pudessem acompanhar os livros de rezas.

Não se via com bons olhos nesta época, a instrução feminina. Para se ter uma idéia do pensamento vigente, dizia um poeta português, Gonçalo Trancoso, bastante lido entre 1500 e 1600: “Afirmo que é bom aquele rífrão que diz: a mulher honrada deve ser sempre calada” (LOPES, 2003). Era muito forte em Portugal a mentalidade de que as mulheres não deveriam ser educadas, apenas instruídas seguindo um rígido conjunto de regras morais, o que acabou sendo amplamente divulgado e utilizado também aqui no Brasil Colônia.

Eram dos homens as decisões e deliberações sobre qualquer assunto, fossem de foro familiar ou público. Eles mandavam e as mulheres, bem como crianças, idosos e escravos, à sua volta obedeciam, sem questionar, opinar, nem muito menos pensar em não realizar. No entanto, este cenário de submissão foi aos poucos sendo desfeito, devido aos conflitos que foram surgindo entre brasileiros e portugueses.

Na ausência de seus maridos, que muitas vezes encontravam-se realizando negócios ou participando de batalhas, muitas mulheres tomaram a frente de suas propriedades e famílias, desempenhando com destreza e competência a função de chefes da família. Claro que tais iniciativas eram mínimas frente ao número de mulheres que ainda continuavam subjugadas a seus pais ou maridos. Apesar disto, as mulheres demonstraram uma importante capacidade administrativa e decisória, que séculos mais tarde poderia ser comprovada definitivamente quando de sua entrada no mercado de trabalho formal.

Outra alternativa de Educação para as mulheres no Brasil, surgiu na segunda metade do século XVII: os conventos. Muitas mulheres, para escaparem dos casamentos arranjados por seus pais, se diziam vocacionadas para o Cristo. Aliás, aquela que não se casasse com um homem de Cristo deveria casar-se com o próprio, através da opção pela vida religiosa, visto que o celibato deliberado não era visto com bons olhos pela sociedade da época.

Os conventos surgiram então como uma primeira opção de ensino formal no Brasil, para aquelas mulheres que ao desejarem estudar viam-se obrigadas a seguir para Portugal, o que obviamente só era possível para as mais privilegiadas financeiramente. Apesar de parecer uma iniciativa interessante, do ponto de vista educacional, os conventos na verdade serviam aos interesses dos senhores, principalmente quando estes não sabiam o que fazer com suas mulheres, fossem filhas ou esposas. Homens com muitas filhas enviavam algumas para o convento, evitando assim que tivessem que pagar muitos dotes. Homens traídos ou que traíam suas mulheres também utilizavam o recurso da clausura para livrarem-se dos “problemas”, bem como para lá também iam as moças que “erravam”. Os conventos, na verdade, eram uma espécie de prisão para as mulheres que representassem algum tipo de ‘estorvo’ para os homens de suas famílias.

Com isto, e por ainda não haver instituições financeiras, os conventos acabaram desempenhando um papel econômico importante para a sociedade da época. Junto com as moças vinham seus dotes ou doações, que foram sendo muito bem administrados pelas freiras superiores. Muitas instituições desta natureza multiplicaram seus bens e emprestavam dinheiro a juro para os homens, os proprietários de terras.

Mesmo atreladas ao poder da Igreja, iniciaram uma pedagogia de iniciativa empresarial em moldes bem estruturados. Mais do que educação formal, os conventos foram reflexo daquilo que a sociedade colonial tinha como base fundamental: a questão econômica, a questão do comércio. (LOPES, 2003, p. 88)

Mesmo não sendo letradas, as mulheres da época colonial davam verdadeiras lições de administração e economia. No entanto, passados muitos anos, veremos que as mulheres continuavam sendo educadas, já no século XIX, para os serviços domésticos, o cuidado com o lar e a família.

A chegada de D. João VI, em 1808, que de alguma forma era uma esperança de que para cá viessem inovações da Europa, na verdade pouco incentivou a Educação formal das mulheres. Muito se preparou, discutiu e legislou formalmente, mas na verdade pouco se materializou e as jovens brasileiras continuaram alijadas do acesso ao conhecimento socialmente construído, continuando a recitar preces de cor e a calcular de memória, sem saber escrever ou fazer operações. No entanto, este panorama de exclusão escolar das

camadas populares, era mais do que uma questão de gênero, como podemos ver na afirmação feita por Triviños:

[...] Em meados do século XVI, de acordo com o governo das metrópoles, era perigoso educar a plebe porque, desse modo, esse grupo humano aprenderia a pensar, e o saber pensar poderia criar problemas, conflitos, às elites dirigentes. (SILVA TRIVIÑOS et al., 2003, p. 13)

A preocupação da classe dominante era a de que as classes ditas populares tomassem consciência dos abusos e se manifestassem contra, gerando uma atmosfera negativa para o próprio desenvolvimento de sua hegemonia. No entanto, e contrariando os desejos desta minoria dominante, veremos que no período imperial existiram em alguns lugares do Brasil, movimentos que buscavam a universalização do ensino. E as mulheres estavam entre o grupo de excluídos para os quais se reivindicava esta possibilidade de instrução. Neste momento, os professores ainda eram, na sua imensa maioria, homens e não havia uma formação específica para que exercessem esta profissão.

A formação do professor para a escola chamada primária só foi possível quando os países conquistaram sua autonomia política no século XIX, quando as metrópoles foram desvinculadas dos governos. Naquele século a formação do professor foi extraordinariamente precária, embora existisse um educador especificamente para ensinar. (SILVA TRIVIÑOS et al., 2003, p.13)

É neste século que veremos surgir os grupos escolares e posteriormente as escolas seriadas, como alternativa para a tão sonhada universalização do ensino primário, bem como também começaremos a encontrar, principalmente a partir de sua segunda metade, mulheres professoras. Para justificar esta ‘feminilização’ na profissão, não encontraremos dispositivos legais, mas sim um movimento de urbanização muito grande que foi criando outras oportunidades de trabalho para os homens. Isto fez com que o magistério fosse visto como uma concessão para as mulheres, já que assim os homens poderiam se dedicar a tarefas consideradas mais importantes para o desenvolvimento da nação.

No entanto, esta concessão, que posteriormente chegou a ser uma indicação, não garantiu às mulheres um tratamento igual ao dos homens, no que diz respeito às funções desempenhadas, ao comportamento esperado e, principalmente, a remuneração recebida. Na verdade, além de ser um movimento de reorganização da sociedade, a entrada das mulheres na área da docência vinha ao encontro da necessidade, dentro da amplamente divulgada

universalização do ensino, de se educar as meninas, o que na época só poderia ser feito por “senhoras distintas, honestas e prudentes”.

Neste momento histórico, vemos que o ‘ser professora’ se tornou possível também porque na época, esta profissão era a que menos distanciaria as mulheres de sua verdadeira vocação, que era o casamento e a maternidade. Sendo assim, a Educação continuaria tendo um viés religioso, bem como traria em suas metodologias, valores como o afeto, a doação e a abnegação que as mulheres tão bem evidenciavam em seus lares. O desenvolvimento desta situação, onde a mulher traz experiências de sua vida pessoal para a profissional, podemos ver ainda na atualidade, como nos diz Antunes:

“[...] o capital tem sabido também se apropriar intensificadamente da *polivalência e multiatividade* do trabalho feminino, da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do *trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico*” (ANTUNES, 2003, p.67)

A partir daí, quando a sociedade elege a mulher como uma ‘especialista’ em educar suas crianças, as escolas que formavam professores passaram a receber muito mais moças e, conseqüentemente, a direcionar seu ensino para esta nova ‘clientela’. Agora as disciplinas ministradas davam conta de aprimorar as conhecidas e desejadas qualidades da mulher, no que diz respeito à criação e educação dos pequenos brasileiros deste período.

É interessante observarmos que esta propriedade singular (a polivalência feminina) não somente se materializou neste momento, na Educação, como também está presente ainda hoje em vários outros segmentos da sociedade. Veremos que a partir de sua entrada no mercado de trabalho, a mulher passou a ser mais uma opção para exploração por parte do modo de produção capitalista. E tendo sua independência e autonomia negada ao longo de quase todo o século XX, continuou sob o jugo do patriarcado masculino. O que gostaríamos ainda de salientar é que o capitalismo, além de colocar a mulher nesta posição, ainda nos faz acreditar que trabalhamos por escolha:

“[...] O que não é considerado nessas análises é o fato de que as condições econômicas impuseram às mulheres de classe média a vantagem duvidosa de trabalhar em um ou mais empregos em tempo integral, além de fazerem o trabalho doméstico, e que essa mudança social beneficia o capitalismo, e não a pessoa individual. [...] O que está sendo apresentado como um ganho para as mulheres significa simplesmente que as de classe média estão sendo forçadas pelas necessidades do capitalismo a fazer a “escolha” que tradicionalmente sempre esteve à disposição das mulheres pobres e de classe operária. (STABILE, 1997, p.158)

É por nesta caminhada então que vimos ir se desenvolvendo a profissão professora e pudemos reconhecer alguns aspectos que contribuíram para a desvalorização de nossa opção profissional. Após conhecer as origens históricas de nosso FMS, iremos agora apresentar as propriedades que compõem o mesmo.

4. DETERMINAÇÃO DAS PROPRIEDADES DO FENÔMENO ESTUDADO

Dentro do método marxiano de investigação, após descrevermos o fenômeno material social a ser investigado, na etapa chamada de concreto sensível (por ser descrita a maneira como o mesmo é capturado pelo pesquisador, ainda de maneira desorganizada, caótica), partimos para uma etapa de abstração, ou seja, o pesquisador vai decompor o fenômeno material em partes, que são outros fenômenos materiais, que constituem aquele que estamos estudando, buscando estabelecer aquela que será a determinante para que o FMS seja como se apresenta e não de tantas outras maneiras possíveis.

Esta importante propriedade se chama propriedade prioritária e representa a essência do fenômeno a ser estudado. Chamamos de propriedade essencial por entender que mudanças ocorridas nesta propriedade irão alterar o fenômeno material, enquanto que se as mudanças forem nas outras propriedades, não obrigatoriamente o fenômeno sofrerá uma mudança de qualidade, que o transformaria em outro fenômeno.

Após identificarmos as partes que fazem parte do FMS, sendo algumas delas: alunas (os), professoras (es), salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, disciplinas (obrigatórias e eletivas), atividades complementares, aulas ministradas, livros e textos lidos, trabalhos escritos, provas, TCC (trabalho de conclusão de curso), currículo, seminários de docência, práticas de ensino, estágios, entre outras, partimos para o estabelecimento de relações entre elas. Apresentamos abaixo algumas particularidades das propriedades deste curso.

De acordo com dados da Universidade, os matriculados no curso de Pedagogia no ano de 2007 (ano mais recente que conseguimos os dados) eram assim distribuídos:

Quadro 1: Número de matrículas no curso de Pedagogia - 2007

Semestre	Sexo	Nº de alunos (as)
2007/1	Feminino	512
2007/1	Masculino	32
2007/2	Feminino	501

2007/2	Masculino	34
--------	-----------	----

Fonte: DECORDI/UFRGS

Em 2007, o acervo bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação era de 153.337 volumes, sendo 10.111 da produção de discentes da Faculdade.

Quanto ao número de professores, neste mesmo ano, tínhamos 117 professores, sendo 67 diretamente envolvidos com a Graduação em Pedagogia, além do atendimento a outros alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade. No 1º semestre de 2006, por exemplo, a Faculdade atendeu mais de 3.500 alunos provenientes destas licenciaturas. Entre os professores efetivos, em número de 98 conforme levantamento realizado no mesmo ano, do quais 79,2% eram Doutores, 19,8% Mestres e apenas 1% possuíam somente o curso de Graduação.

Em termos de estrutura física, o prédio possui 10 andares com 110 salas, assim distribuídas:

Quadro 2: Estrutura Física da FACED

Salas de aula	30
Gabinetes	39
Salas de reunião	4
Laboratórios de Informática	4
Secretaria	6
Biblioteca	1
Auditório	1
Sanitários	19

Fonte: FACED

Além disto, a Faculdade ainda possui uma cozinha, e outras cinco salas ocupadas pelos seguintes setores: Brinquedoteca, Diretório Acadêmico, Central de Produções, Revista “Educação e Realidade” e PPSC (Programa de Prestação de Serviços a Comunidade).

Podemos dizer que todas as propriedades estão relacionadas entre si, mas apenas uma delas será a prioritária, que no caso deste fenômeno material social que estamos estudando entendemos que seja o currículo do curso. Acreditamos que ao analisar o currículo, teremos condições de conhecer o que vem sendo proposto e feito em relação à formação para os futuros egressos deste curso, podendo também propor transformações no mesmo que possam contemplar uma formação de professores, a nosso ver, mais condizente com a realidade brasileira. Um exemplo da prioridade do currículo neste FMS é o fato de que, com a regulamentação das DCN, houve uma transformação no fenômeno, que anteriormente habilitava para o Magistério dos Anos Iniciais. Por conta de um dispositivo legal, o FMS se transformou em outro, com propriedades diferentes, como veremos no próximo capítulo, onde apresentamos a análise dos currículos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS.

5. CONHECENDO OS CURRÍCULOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Para compreendermos como está constituído hoje o curso de Pedagogia e entender os processos pelos quais ele passou, bem como conhecer a prática dos sujeitos que vivenciam e trabalham para que este curso se materialize, é que buscamos analisar detidamente a origem das demandas atendidas na atual configuração do mesmo.

O conteúdo do atual currículo do curso de Pedagogia começou a ser reformulado principalmente a partir do ano de 2006, em função das exigências definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006, as quais impunham o prazo de um ano para a efetivação das mudanças nos currículos em andamento.

De acordo com a COMGRAD, a faculdade já vinha fazendo discussões, enquanto esperava a regulamentação das DCN, sobre as mudanças necessárias nos currículos das duas habilitações. Havia inclusive duas propostas de novos currículos já preparadas, quando a Resolução saiu, determinando que não houvesse a separação em duas habilitações. Com isto, a FACED teve que se reorganizar, procurando contemplar o que era considerado mais importante a cada formação (AI e EI), em um currículo único. De acordo com as(os) alunas(os) ouvidas(os), nas entrevistas e em outros momentos de diálogo, este foi um dos prejuízos trazidos por esta Resolução, tendo em vista que a formação se tornou mais ampla no mesmo tempo de curso e as especificidades de cada nível de ensino perderam considerável espaço no novo currículo.

A FACED enfatiza em seus documentos que além da necessidade de atender a exigência legal, a faculdade vinha caminhando no sentido de pensar reformulações em seu currículo a fim de reforçar o perfil do profissional egresso desta faculdade. Segundo documentos da própria instituição, esta reformulação já vinha se desenhando para além das exigências legais, visto que desde a década de 80, via-se que os profissionais egressos do curso de Pedagogia desta Universidade, vinham ocupando lugares para além da docência, como coordenação pedagógica e gestão, nos espaços escolares e não-escolares.

Este reconhecimento do mercado fez com que a FACED entendesse que as mudanças eram necessárias a fim de se consolidar uma qualificação que já vinha sendo identificada em seu profissional egresso. Mas o que o professor ou professora formado (a) na UFRGS tinha de “diferente” dos demais? Ao longo destas últimas duas décadas, este curso de Pedagogia entende que vem proporcionando a seus estudantes uma formação sólida e competente, como anuncia inclusive no início de seu atual Projeto Pedagógico:

Desde a década de 80, os alunos egressos vêm assumindo não somente postos de docência, mas também a prática da coordenação pedagógica e gestão de instituições educacionais, graças a uma formação que enfatiza uma aprofundada e competente reflexão sobre a prática. (PPP – FACED/UFRGS, 2007)

A Universidade justifica ainda que as reformulações atendem uma demanda internacional de qualificar ainda mais os futuros professores, principalmente para o trabalho com a Educação Infantil e também com as crianças que estão chegando mais cedo às escolas, em função da recente ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no país.²² A nova formação busca então, além de qualificar o profissional para atuar em diferentes funções dos espaços escolares ou não, dar subsídios para que seu egresso atue com crianças na ampla faixa etária de 0 a 10 anos, além dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

5.1. PARTINDO DA ATUALIDADE - ANÁLISE DO CURRÍCULO EM ANDAMENTO

Iniciaremos agora o estudo daquela que consideramos ser a propriedade prioritária do fenômeno material social em estudo: o currículo. Como vimos anteriormente, é através do currículo que podemos perceber o tipo de formação que será dada aos alunos e alunas, os conteúdos que serão trabalhados em cada disciplina, assim como os livros que a biblioteca oferecerá, as metodologias que serão aplicadas, a formação dos professores que ministrarão as disciplinas, enfim, todos os desdobramentos do curso serão definidos pelo que está posto e definido no currículo do mesmo.

Por termos como base a teoria marxista, que entende que devemos partir da atualidade para conhecer um fenômeno, começaremos analisando o currículo atual do curso de Pedagogia da FACED - UFRGS. Este novo currículo, vigente desde o primeiro semestre de

²² Lei 11.114 de 2006.

2007, surgiu de variadas demandas, sendo que a mais urgente foi a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura²³. Como já vimos, estas Diretrizes surgiram da necessidade de se regulamentar as práticas pedagógicas que vinham sendo feitas para a formação de professores em nosso país e eram esperadas desde a promulgação da LDBEN, no ano de 1996.

Atualmente o currículo do curso apresenta inúmeras “inovações”, que vão desde a reorganização do número de horas até os conteúdos das disciplinas. A própria titulação sofreu alteração. Nos currículos anteriores ao de 2007, havia pelo menos três habilitações, sendo possível ao estudante optar entre o magistério para a Educação Infantil, o magistério para os Anos Iniciais do EF e o magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau.

A partir deste novo currículo, os ingressantes do curso ao concluí-lo serão, de maneira geral, licenciados em Pedagogia. A especificidade saiu para dar lugar a uma formação pretensamente mais generalista, visto que o objetivo é instrumentalizar o aluno para atuar como docente, coordenador pedagógico e gestor dos espaços de ensino, formais ou não para crianças de 0 a 10 anos, além da Educação de Jovens e Adultos. Uma formação muito mais ampla, que segundo os legisladores, proporcionará um salto de qualidade no panorama da Educação brasileira. Acreditamos que estas diretrizes, sozinhas, não são garantia de uma melhoria na formação dos professores, embora não se possa negar o mérito de que a regulamentação das mesmas trouxe para a discussão nesta área do campo educacional.

Passemos então a análise do currículo atual, que possui oito semestres e um corpo de disciplinas ou atividades de caráter obrigatório, obrigatório-alternativo e eletivo que compõem uma carga horária total de 3.200 horas.

Os oito semestres do curso estão agora organizados em oito eixos temáticos, sendo que as disciplinas que fazem parte de cada um e suas súmulas (Anexo B), procuram se relacionar com o assunto principal do eixo em questão. Observa-se também que cada semestre, ao contrário de currículos anteriores, possui o mesmo número de horas/aula, como podemos ver no quadro 3:

²³ Resolução CNE/CP no 1 de 15 de maio de 2006.

Quadro 3: Currículo atual do curso de Pedagogia da UFRGS

EIXO	HORAS/AULA
1) Educação e Sociedade	390
2) Infâncias, Juventudes e Vida Adulta	390
3) Espaços Escolares e Não-Escolares e Gestão da Educação	390
4) Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo	390
5) Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades	390
6) Saberes e Constituição da Docência	390
7) Constituição da Docência: Práticas Reflexivas	390
8) Registro Reflexivo sobre as Práticas e Temas Eletivos	255
Disciplinas Eletivas	120
Atividades Complementares	105
TOTAL GERAL	3.210

Fonte: FACED / UFRGS

No quadro 4, visualizamos como o currículo foi organizado, a partir das indicações constantes nas DCN:

Quadro 4: Distribuição da carga horária, de acordo com o tipo de atividade desenvolvida

2.800 horas	Atividades formativas, ou seja, disciplinas de caráter teórico-prático, seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos.
300 horas	Estágio de Docência Supervisionado no Ensino Fundamental com crianças de 0 a 10 anos, nas modalidades: 0 a 3 anos, ou 4 a 7 anos, ou 6 a 10 anos, ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
100 horas	Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (Conforme resolução nº 04/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sessão realizada em 28/01/2004).

Fonte: UFRGS

Em um primeiro momento de nossa análise, separamos as disciplinas em dois grandes grupos, para fins de estudo, de acordo com as características da formação que cada bloco proporcionará. Chamaremos de disciplinas de caráter geral, aquelas que fazem parte da cultura geral e que também poderiam estar em cursos de formação de professores de outras licenciaturas. As de caráter específico serão aquelas disciplinas que visam atender a formação para professores que atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isto, tomamos como base apenas as disciplinas obrigatórias do curso, visto que as eletivas são em um número bastante elevado e não seria possível prever as possíveis escolhas destas, por parte dos alunos.

Quadro 5: Organização das horas/aula de acordo com o tipo de formação (2007)

Eixo	Formação geral	Formação específica
1	345	45
2	225	165
3	360	30
4	105	285
5	135	255
6	135	255
Total parcial	1.305	1.035
7	-	390
8	-	255
Total	1.305	1.680

Fonte: Pesquisadora

Observamos no quadro 5 que o total de disciplinas até o sexto semestre, entre gerais (1.305) e específicas (1.035), é de 2.340 horas-aula, sendo que este valor está dividido em 56% para disciplinas gerais e 44% para disciplinas específicas. Com esta quantidade de horas, os estudantes já cumpriram 84% do previsto em termos do número de horas-aula em disciplinas teórico-práticas. O restante de horas, 16%, deverá ser realizado em disciplinas eletivas e atividades complementares.

Veremos que nos três primeiros semestres existe um predomínio de disciplinas de caráter geral, onde se acumulam o maior número de horas destinadas a esta formação. No primeiro semestre, cujo eixo chama-se “Educação e Sociedade”, vemos disciplinas que são também preponderantemente teóricas e que tratam de questões relativas à História da Educação, a Psicologia da Educação, as particularidades da Infância de 0 a 10 anos, a Pesquisa em Educação, as Tecnologias aplicadas a Educação, a Educação Especial e Inclusão, além da Análise e Produção do Texto Acadêmico. Existe ainda uma disciplina que se apresenta como teórico-prática, com o maior número de horas/aula (90 horas), chamada Seminário de Docência I: Educação e Sociedade. Esta disciplina busca o (re) conhecimento de diferentes espaços sociais que se configuram como espaços educativos. Por fazer parte do eixo em que se estuda a educação especial, também neste seminário se observam os processos de inclusão social e educação especial.

No segundo semestre, “Infâncias, Juventudes e Vida Adulta” é a temática central. Vemos aqui disciplinas voltadas para o conhecimento teórico-prático das possíveis ações pedagógicas a serem desenvolvidas na escolarização inicial, seja de crianças, como também de jovens e adultos que estejam neste nível de ensino. Neste semestre vemos um certo equilíbrio entre o número de horas da formação específica e da formação geral. Das 390 horas, temos 225 dedicadas à cultura geral, através de disciplinas como Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Cuidado de Si.

No terceiro semestre, voltamos a ter uma grande diferença entre o número de horas dedicadas a cada formação. São 360 horas dedicadas à cultura geral e apenas 30 horas dedicadas à cultura específica. De cultura geral, vemos Sociologia da Educação, Políticas e Legislação da Educação, Gestão e Organização da Educação, Educação, Saúde e Corpo, além de Teoria do Currículo e o Seminário de Docência: Espaços Escolares e Não-Escolares e Gestão da Educação, onde os estudantes têm a oportunidade de observar e interagir junto às funções de Gestão.

No próximo eixo, denominado “Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo”, veremos se inverter a lógica até então apresentada, de maior número de horas para a cultura geral. Aqui a especificidade passa a perfazer a maior quantidade, com 285 horas, enquanto a cultura geral irá ocupar 105 horas no currículo deste semestre. Relembrando que ‘classificamos’ as disciplinas de acordo com nosso critério de que as de cultura geral poderiam estar em cursos

de formação de professores de outras licenciaturas, podemos ver neste semestre, por exemplo, as de Filosofia da Educação II: Problemas Filosóficos e Psicologia da Educação: Aprendizagem, atendendo a este critério.

Já as disciplinas específicas seriam aquelas que fazem parte da formação prevista para professores que atuarão na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como podemos ver neste semestre: Jogo e Educação, Linguagem e Educação II, Educação e Teatro, Expressão Musical. Consideramos que o Seminário de Docência, que estará presente até o sexto semestre, neste momento (quarto semestre) passa a fazer parte da carga horária de cultura específica, por entendermos que os assuntos tratados no mesmo fazem parte da especificidade da formação.

No quinto semestre, teremos como assunto a ser tratado nas diferentes disciplinas a “Organização Curricular, Fundamentos e Possibilidades”. Fazem parte deste grupo as seguintes disciplinas de cultura específica: Educação Matemática I, Linguagem e Educação III, Educação e Artes Visuais e o Seminário de Docência de 4 a 7 anos. Estas perfazem um total de 255 horas-aula contra um total de 135 horas para as disciplinas de cultura geral, a saber, História da Educação no Brasil I e Didática, Planejamento e Avaliação.

A sexta etapa do currículo apresenta a mesma divisão de horas, de acordo com a separação entre geral e específica, do que a vista no semestre anterior. Neste semestre, os alunos e alunas terão como temática de suas disciplinas os “Saberes e Constituição da Docência”. Novamente duas serão as disciplinas gerais, Sociologia da Educação: Espaços Escolares e Ciências Sócio-Históricas. As disciplinas específicas serão: Psicopedagogia, Educação Matemática II, Educação em Ciências Naturais e o Seminário de Docência – 6 a 10 anos, sendo este o objeto de nosso estudo.

Até aqui vimos as disciplinas que fazem parte do chamado corpo teórico-prático. No entanto, embora possamos observar um predomínio daquelas dedicadas ao trabalho teórico, vemos nas súmulas algumas possibilidades de inserções na prática, através de observações, pesquisas de campo e entrevistas solicitadas nas mesmas, principalmente nos seminários de docência, como descobrimos durante a pesquisa realizada após a qualificação de nosso projeto de dissertação. Ao apresentarmos o Seminário que estudamos, será possível compreender melhor como os mesmos se organizam.

Nos sétimo e oitavo semestres, teremos respectivamente, a Prática de Ensino, ou Estágio Supervisionado, e o Trabalho de Conclusão de Curso. No Estágio, o (a) aluno (a) poderá optar entre quatro possibilidades para realizar sua experiência prática, que terá a duração de um semestre: Estágio de Docência de 0 a 3 anos ou Estágio de Docência de 4 a 7 anos ou Estágio de Docência de 6 a 10 anos ou ainda o Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos. Além desta disciplina, os alunos frequentam um seminário, de caráter teórico-prático, que tem como objetivo o acompanhamento e a orientação do Estágio de Docência.

No semestre final do curso, cujo eixo está intitulado “Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos”, é proporcionado ao estudante um tempo e espaço para a produção escrita e posterior apresentação oral das reflexões resultantes de sua experiência docente. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se configura como uma disciplina obrigatória, que junto com uma alternativa chamada Reflexão sobre a Prática Docente, totaliza os 255 créditos desta última etapa. É nesta etapa também que são oferecidas as disciplinas eletivas, que representam as diferentes linhas de pesquisa presentes na FACED e objetivam complementar as reflexões para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao analisar este currículo, para uma melhor compreensão, temos a necessidade de buscar sua origem, identificando a mesma ao longo da história educacional do país. Inicialmente poderíamos dizer que sua origem está na discussão sobre a formação de professores para este nível de ensino, que ganhou maior visibilidade quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (lei 9394/96). No entanto, ao analisarmos documentos da FACED, encontramos um dado que consideramos importante e que antecede a promulgação da LDBEN. No ano de 1982, a UFRGS enviou ao CFE uma proposta de alteração do currículo em vigência naquele ano, onde se criava duas habilitações: magistério para as séries iniciais do 1º grau e magistério para a pré-escola.

Com base nesta informação, entendemos que a origem do atual currículo está neste primeiro currículo criado especificamente para a formação de professores das séries iniciais do 1º grau. Sendo assim realizamos a análise do currículo de 1983, que se inicia no próximo item, a fim de buscar a origem do atual currículo e como se deu o desenvolvimento do mesmo até os dias atuais.

5.2. ESTABELECENDO AS ORIGENS – ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ANTERIORES

Começaremos a análise dos currículos do curso de pedagogia da FACED pelo currículo do ano de 1983, porque como vimos foi neste ano que o curso passou a oferecer a habilitação para as séries iniciais, que é o nosso foco de estudo. Gostaríamos ainda de explicitar que utilizaremos para estas análises os currículos da Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau, posteriormente chamada de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque é nesta área de Ensino que atuamos desde o início de nossa formação. Relembramos aqui que este conhecimento prévio evidenciado pelos pesquisadores é uma das condições determinantes para a escolha do FMS, de acordo com a orientação da pesquisa marxista.

Prosseguindo então, vemos que até o ano de 1982, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul possuía as seguintes habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau; Supervisão Escolar; Orientação Educacional; Inspeção Escolar e Administração Escolar. Atendendo a orientação da lei 5.540 de 1968, era feita uma formação generalista na Habilitação de Matérias Pedagógicas e formavam-se os especialistas nas demais Habilitações, que podiam inclusive ser frequentadas por egressos de outras licenciaturas, através do ingresso de diplomado.²⁴

No currículo de 1983, o primeiro em que estava contemplada uma formação específica para o profissional que atuaria nas quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau²⁵, tínhamos um curso organizado em oito semestres, durante os quais os alunos teriam 41 disciplinas obrigatórias perfazendo 164 créditos. Para a integralização curricular, o aluno tinha ainda que cumprir 18 créditos em disciplinas de caráter opcional, escolhidas entre 20 disciplinas que compunham o currículo pleno. O total de horas-aula neste currículo é de 2.730. É importante ressaltar que neste formato, os alunos faziam a opção pela habilitação desejada apenas a partir do quinto semestre. Nos quatro primeiros semestres, os estudantes do curso de Pedagogia da FACED cumpriam um mesmo currículo, independente da habilitação que estavam buscando, se para docência na Pré-Escola ou docência nas Séries Iniciais do 1º grau.

²⁴ Modalidade de ingresso oferecido pela UFRGS, para profissionais licenciados em outros cursos ou em outras Universidades.

²⁵ Nomenclatura utilizada na época.

Nos quatro primeiros semestres, quando as duas habilitações possuíam o mesmo currículo, tínhamos uma formação composta por disciplinas de formação geral, tais como: Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Estudos de Problemas Brasileiros, Sociologia, Didática, Nutrição, Higiene e Saúde, Prática Desportiva, entre outras. A partir do quinto semestre, havia uma inversão no número de horas (conforme podemos ver no quadro 6), dedicando-se aí maior parte à formação específica, de acordo com a Habilitação escolhida: Pré-Escola ou Séries Iniciais.

Quadro 6: Currículo de 1983 - Organização das horas/aula de acordo com o tipo de formação

Semestre	Formação Geral	Formação Específica
1	300	0
2	285	0
3	285	0
4	240	45
5	60	270
6	60	240
Total parcial	1.230	555
7	165	105
8	0	405
Total	1.395	1.065

Fonte: Pesquisadora

Neste currículo, do total parcial de 1.785 horas até o sexto semestre, podemos observar que a maior parte, 1.230 horas, é dedicada à formação geral. Nos dois últimos semestres, o sétimo e o oitavo, é acrescentado à formação específica um percentual de quase 100% no número de horas. Se até o sexto semestre, eram 555 horas, ao final do curso a medida chega às 1.065 horas de formação específica na ênfase oferecida.

Na especificidade do currículo de Séries Iniciais, vamos encontrar disciplinas que trazem conteúdos e metodologias voltadas para as áreas do conhecimento desenvolvidas pelos

professores que, ao se formarem, serão professores unidocentes²⁶, a saber: Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Além destas, havia ainda no currículo disciplinas que tratavam de Tecnologia da Educação, dos Distúrbios de Aprendizagem, da Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, além de outra Prática Desportiva e Estudo dos Problemas Brasileiros II. No oitavo semestre, os alunos faziam a Prática de Ensino, cujos créditos faziam parte da contagem total de créditos obrigatórios.

Ao analisar este currículo, podemos dizer que existia uma preocupação da Faculdade de Educação em oferecer uma formação voltada para a docência na escolarização inicial, mas sem abrir mão de uma formação comum inicial, com disciplinas de base filosófica e também biológica. Em documentos, quando do reconhecimento deste currículo, relata-se que o mesmo era fruto de longas discussões e observações, inclusive do desempenho das alunas egressas na realidade educacional. Existia a intenção de se aliar a prática e a teoria em uma relação mais dialética e comprometida com o tipo de sociedade que se buscava construir.

No entanto, isto não parecia ocorrer na prática se observarmos uma autocrítica da Faculdade, com a qual concordamos, de que o Estágio Curricular ocorria apenas no último semestre. Ainda que se tivesse notícia de que algumas disciplinas, nos semestres finais, ofereciam alguns “mergulhos” na realidade para fins de estudo, isto não era suficiente e preocupava tanto alunas como professores. No documento referido, a faculdade reconhece a importância da prática ao longo do curso, embora não tenha conseguido efetivá-la nos moldes desejados, no referido currículo:

[...] a concepção de estágio bem mais abrangente do que uma oportunidade de final de curso, em que a possibilidade de prática se dá em muitos e diversos momentos de trabalho. Está presente, também, a certeza de que o estágio não pode e não deve ser uma aplicação da teoria anteriormente aprendida, é um momento de estudo, de construção, de reflexão do fazer pedagógico.

A experiência de um estágio, assim concebido, está sendo, em alguma medida, vivenciada no Curso de Pedagogia, mesmo que seja concentrada no final do curso.²⁷

Teremos a oportunidade de observar como se apresentaram as possibilidades de prática de ensino ao longo dos diferentes currículos que este curso de formação já apresentou.

²⁶ Professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental que trabalham com todas as disciplinas do currículo: matemática, língua portuguesa, ciências e estudos sociais. Em alguns sistemas de ensino, estes profissionais ainda ministram aulas de educação física, arte, ensino religioso, devido à falta de professores licenciados nestas áreas do conhecimento.

²⁷ Anexo do Parecer 407/82

Adiantamos, no entanto, que os estágios curriculares têm a tendência de estarem concentrados no último ano do curso, impossibilitando muitas vezes uma reflexão consciente e a retomada de estudos para buscar a proferida relação dialética entre teoria e prática.

Por entender que a lei que modificou substancialmente a formação de professores para os anos iniciais foi a última LDBEN promulgada, e que não ocorreram revoluções essenciais ao longo do período de 1983 a 1996, passaremos agora a analisar os currículos a partir do ano de 1996. Tal decisão também se deve ao fato de que o currículo vigente neste ano ainda se baseava na lei anterior, a 5.692/71 e apresentava algumas mudanças em relação ao primeiro aqui analisado.

Quadro 7: Currículo de 1996 - Organização das horas/aula de acordo com o tipo de formação

Semestre	Formação geral	Formação específica
1	315	0
2	240	150
3	45	255
4	225	105
5	105	210
6	105	240
Total parcial	1.035	960
7	0	360
8	0	360
Total	1.035	1.680

Fonte: Pesquisadora

Comparando os dois currículos, o de 1983 (quadro 6) e o de 1996 (quadro 7), temos algumas alterações bastante significativas, como por exemplo, a quantidade de horas destinadas à formação específica. Vemos que no currículo de 1983 até o quarto semestre, os alunos tinham uma formação comum, independente da ênfase escolhida, o que continuou ocorrendo no currículo de 1996. No entanto, o número de horas destinado aos dois tipos de formação sofreu importantes mudanças. A primeira que pudemos identificar foi o aumento do número dedicado a formação específica, até o sexto semestre.

Enquanto no currículo de 1983, tínhamos 555 horas, o currículo de 1996 apresentava 960 horas, significando um crescimento em torno de 72%, que parece indicar uma preocupação com o constante aperfeiçoamento desta formação. Vemos ainda uma pequena redução no número de horas da formação geral, que não compromete, no entanto, o aumento de horas total que também ocorreu, quando as disciplinas obrigatórias passaram de 2.460 horas para 2.715 horas, representando um crescimento aproximado de 10%.

É importante ainda destacar que no currículo de 1983, o estágio supervisionado ocorria apenas no oitavo semestre e que no currículo de 1996, as(os) alunas(os) passaram a ter dois semestres de estágio com o mesmo número de horas em cada um. Tal mudança representou um ganho na formação do docente para as séries iniciais, que a partir desta nova organização curricular teve a oportunidade de experienciar pelo menos duas situações diferentes de prática. Embora ainda não representasse o 'ideal' de inserção prática, desde o primeiro dia do curso como defendemos, pelo menos ampliou a experiência pedagógica que até então ocorria somente no momento final do mesmo.

As mudanças nas disciplinas oferecidas também representaram um importante avanço na organização deste currículo. Disciplinas que faziam parte da obrigatoriedade do currículo em 1983, passaram a configurar como eletivas no de 1996, tais como: Sistema Nervoso e Aprendizagem; Nutrição, Higiene e Saúde; Bases Psiconeurológicas da Aprendizagem; Psicologia da Educação – dinâmica interpessoal, entre outras. Identificamos aqui que o currículo de 1983 tinha uma forte influência da área biológica, onde as disciplinas buscavam compreender e propor a aprendizagem por este viés.

Já no currículo de 1996 e também nos posteriores, veremos o predomínio de disciplinas da área social, tendo filosofia, sociologia e psicologia ocupando grande parte do número de horas destinadas à formação geral destes profissionais. Como já referimos anteriormente, até o quarto semestre o currículo era comum às duas habilitações, só se diferenciando a partir do quinto semestre. Quando ocorria esta opção do (a) aluno (a), o currículo passava a ter disciplinas com um caráter mais metodológico e direcionado a área docente na qual atuariam: Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino de 1º grau.

No currículo do ano seguinte, 1997 (quadro 8), o primeiro após a promulgação da LDB 9394/96, veremos poucas alterações, tanto no número de horas quanto nas disciplinas oferecidas. O total de horas deste curso de Pedagogia passa de 2.985 para 3.000.

Quadro 8: Currículo de 1997 - Organização das horas/aula de acordo com o tipo de formação

Semestre	Formação geral	Formação específica
1	315	0
2	240	150
3	45	255
4	225	105
5	105	225
6	105	240
Total parcial	1.035	975
7	0	360
8	0	360
Total	1.035	1.695

Fonte: Pesquisadora

Aparentemente, a mudança que ocorreu foi o aumento de 15 horas no total de horas das disciplinas obrigatórias, com a inclusão na quinta etapa de uma disciplina chamada Alfabetização de Jovens e Adultos. No entanto, esta já fazia parte do currículo, como disciplina opcional, com o nome de 'Iniciação a Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos'. Esta alteração, nos parece, veio para atender uma demanda que vinha ocorrendo, principalmente após a LDBEN promulgada no ano anterior, que incluía entre os sujeitos com direito a escolarização, aqueles que não a tivessem tido na idade oportuna, ou seja, vemos aí a inclusão dos jovens e adultos não-alfabetizados e também com escolarização discordante de sua idade.

No currículo de 1998 (quadro 9), vemos mais um aumento na medida quantitativa da formação oferecida aos estudantes do curso de Pedagogia. De 3.000 horas o currículo passa a ter 3.045 horas, evidenciando um crescimento de 1%, que pode parecer pouco quantitativamente, mas que representou a inclusão de uma nova e importante disciplina,

‘Introdução a Educação Especial’, o que certamente ocorreu atender uma demanda que se observou no dia-a-dia das escolas. Esta necessidade surgiu a partir de um artigo da LDBEN, o qual defendia que os alunos portadores de necessidades educativas especiais deveriam ser preferencialmente atendidos na rede regular de ensino.²⁸ Esta ‘novidade’ causou um movimento muito grande de famílias que passaram a buscar as escolas para que seus filhos, com as mais diferentes necessidades, pudessem frequentar turmas regulares e não mais as conhecidas classes especiais ou escolas de educação especial.

Quadro 9: Currículo de 1998 - Organização das horas/aula de acordo com o tipo de formação

Semestre	Formação geral	Formação específica
1	315	0
2	240	150
3	90	255
4	225	105
5	105	225
6	105	240
Total parcial	1.080	975
7	0	360
8	0	360
Total	1.080	1.695

Fonte: Pesquisadora

Sendo assim mais uma vez a FACED, atenta a realidade em que estava inserida, proporcionou aos seus graduandos uma alteração curricular com o objetivo de qualificar seus processos de formação. Gostaríamos de informar que no currículo anterior já existiam duas disciplinas que tratavam da educação especial: ‘Pessoas portadoras de necessidades especiais: normalidade e integração’ e ‘História da educação-cultura de pessoas surdas’. No entanto, estas faziam parte do corpo de disciplinas opcionais, não sendo, portanto, obrigatório que o (a) aluno (a) cursasse qualquer uma das duas, ao longo do curso.

²⁸ Artigo 58 - LDB 9394/96

Já no ano de 1999 (quadro 10) veremos acontecer algumas reorganizações e também uma pequena redução no número de horas das disciplinas obrigatórias. É a partir deste ano que os estudantes do curso de Pedagogia, como dos demais cursos da Universidade, não necessitaram mais frequentar aulas de Prática Desportiva. Lamentamos que isto tenha ocorrido, tendo em vista que este era um espaço de possibilidade para a conscientização da importância da atividade física para uma vida saudável e também para equilibrar a questão intelectual com a questão corporal. Na medida em que se retira a Prática Desportiva, que não foi mais oferecida nem como disciplina opcional, se assume um posicionamento que valoriza o conhecimento intelectual em detrimento da vivência corporal. Vemos aqui mais uma prova do que nos alertou Marx sobre a divisão do trabalho, onde ocorre uma supervalorização do trabalho intelectual e o conseqüente menosprezo do trabalho corporal, manual.

Quadro 10: Currículo vigente de 1999 a 2006 - Organização das horas/aula de acordo com o tipo de formação

Semestre	Formação geral	Formação específica
1	315	0
2	210	150
3	90	255
4	225	105
5	105	225
6	105	240
Total parcial	1.050	975
7	0	360
8	0	360
Total	1.050	1.695

Fonte: Pesquisadora

O currículo que vemos no ano de 1999 será o mesmo que prevalecerá, sem alterações, até o ano de 2006, quando surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que deram origem ao currículo que temos hoje.

Podemos observar nestes currículos (1999-2006) a separação de uma disciplina, que víamos nos anteriores sendo chamada de 'Educação Artes Dramáticas Plásticas Visuais

variadas' que se transformou em duas, atendendo a especificidade da expressão plástica em uma e a expressão dramática e musical em outra. Não teremos aqui um aumento no número de horas, pois a carga horária anterior foi dividida em duas partes iguais para cada. Temos ainda a alteração do nome de uma disciplina, que ainda carregava os reflexos da lei 5692/71, chamada 'Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau'. A partir deste momento, a disciplina que trataria das questões de legislação e organização do sistema de ensino passou a se chamar 'Políticas e Legislação da Educação' (no 3º semestre).

6. RELAÇÕES E LIGAÇÕES DO FMS ESTUDADO NA REALIDADE OBJETIVA

Para conhecer em profundidade o FMS que estamos investigando, buscamos identificar a categoria de totalidade, que parte da atualidade deste fenômeno e estabelece as relações e ligações que o mesmo possui com outros fenômenos de mesma natureza. Este movimento tem o objetivo de conhecer o fenômeno, ainda que seja importante ressaltar:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretende ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades [...] A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade: é a teoria da realidade como totalidade concreta. (KOSIK, 1979, p.35)

Por sabermos que os fenômenos estão em constante interação, é que buscamos conhecer primeiramente o fenômeno que escolhemos estudar e posteriormente como este se relaciona e se liga com outros na realidade objetiva. É neste momento que podemos compreender melhor porque o fenômeno estudado tem a qualidade que apresenta e não tantas outras que poderia ter. Explicamos melhor, ou seja, é no estabelecimento das relações e ligações com outros fenômenos que compreendemos o próprio fenômeno, como ele se desenvolveu, o porquê de determinadas propriedades que apresenta e quais suas possibilidades de superação das contradições existentes.

O primeiro que devemos considerar é a ligação deste fenômeno com o próprio modo de produção capitalista. Esta é uma ligação essencial. Os fenômenos que fazem parte da realidade são profundamente influenciados pelo capitalismo e como este organiza a sociedade como um todo:

Na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessidades, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais [...] O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (MARX, 1988, p.24)

Por isto afirmamos que o primeiro e mais influente aspecto a ser considerado na organização que apresenta nosso fenômeno é o modo de produção capitalista. Ao trazermos a escrita de Marx queremos chamar a atenção para a maneira como tudo na sociedade atual está

intrinsecamente ligado ao modo de produção capitalista e seus desdobramentos, tanto na área social, como política, econômica, educacional, enfim em todas as esferas da vida em sociedade.

É muito importante considerarmos, no caso de nosso fenômeno, as influências do neoliberalismo como ‘nova’ ordem mundial na formação de professores. Se lembrarmos que um organismo internacional do porte do Banco Mundial assumiu o financiamento da Educação a partir de 1989, podemos compreender um pouco melhor algumas diretrizes que vem sendo adotadas na atualidade. Veremos a seguir como este ideário neoliberal vem influenciando de maneira decisiva as políticas educacionais brasileiras, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

6.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO

Na sociedade globalizada orientada pela concepção neoliberal, as reformas dos Países e dos Estados que os constituem, fazem parte das orientações defendidas pelos seus ideólogos. Conseqüentemente, tais orientações se refletem nas políticas públicas e no cerne destas, encontraremos a mobilização das forças produtivas. Mobilização esta que ocorre através do engajamento dos agentes individuais e coletivos nos processos de funcionamento das organizações sociais, governamentais ou não, cuja finalidade é o aumento da produtividade, a partir da racionalização dos recursos com a redução de gastos.

Não podemos ignorar os efeitos nefandos produzidos pela crise do capitalismo no mundo (MÉSZÁROS, 2004). As táticas utilizadas pelo capital para superar sua própria crise localizam-se, conforme Peroni (2003), no neoliberalismo, na globalização, na reestruturação produtiva e na terceira-via. No discurso propagado pelo neoliberalismo, não é o modo de produção capitalista que está em crise, mas sim o Estado. Logo, de acordo com esta corrente ideológica, para minimizar os problemas deste Estado, é necessário reduzir a atuação do mesmo, através do princípio do Estado Mínimo ou, como aconteceu no Brasil nos anos 90, da realização de uma reforma no Estado.

A eficiência, um dos princípios básicos do empresariado, apresentou-se como um dos princípios fundamentais desta reforma, centrada na lógica mercantil. Observaremos, ao longo

do tempo, que o reflexo desta pretensa “eficiência” passa a produzir efeitos nas políticas sociais. As determinações das reformas para as políticas desta natureza seriam a racionalização de recursos e o esvaziamento do poder das instituições públicas, pois estas são “permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado” (PERONI, 2006).

O cumprimento destas políticas foi repassado para a sociedade através da privatização, do quase-mercado ou pelo “público não-estatal”, que se realiza desde o governo Collor, passando pelo de FHC e, agora, com o presidente Lula. Inevitavelmente, as políticas educacionais também foram afetadas pelas consequências destas estratégias e reformas. Em 1995, no Brasil, tivemos o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, que tinha como meta a redefinição das ações econômicas e sociais do Estado. De acordo com este plano, a Educação é um serviço não-exclusivo do Estado, e por isso deve ser publicizada.

Por outro lado, se manteve o papel do Estado como regulador, mesmo em tempos de extrema ênfase à liberalização generalizada do comércio de produtos e serviços particulares e, ainda, da nova aceção de serviços públicos. O capitalismo ratifica a necessidade da existência e da atuação de um agente que tenha força socialmente legitimada para perpetuar o sistema capitalista e, continuamente, aperfeiçoar suas estratégias de desenvolvimento e de acumulação de capital.

A partir deste plano, foram desenvolvidas diversas políticas educacionais voltadas para a formação de professores. Uma dessas políticas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, que desencadeou uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, sua circulação pelo Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, principalmente, os “novos” parâmetros para a formação de professores. Porém, mesmo depois da acirrada correlação de forças, acabou prevalecendo, no texto final da LDBEN, os elementos centrais do substitutivo de Darcy Ribeiro, senador diretamente ligado à política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso, governo este também aliado aos interesses dos grandes financiadores internacionais da Educação para os países emergentes, segundo os princípios da ordem neoliberal.

Para entendermos um pouco mais sobre estes eventos ocorridos em relação à formação de professores e as políticas reguladoras dessa atividade, é importante analisarmos a década de noventa e a reforma do Estado no Brasil, além de conhecermos mais profundamente como se desenvolveu a atual LDBEN, neste contexto.

6.1.1 A Década de 1990 e a Reforma do Estado no Brasil

A década de noventa, particularmente na América Latina, foi fortemente marcada pelo acelerado processo de inserção das políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes organismos internacionais procuravam promover a Reforma do Estado, minimizando o seu papel e favorecendo o predomínio das regras de mercado em todos os setores da sociedade, inclusive na Educação.

Esta intervenção do BM e do FMI se refletiu já nas eleições de 1989, que naquele momento representavam uma esperança de mudança do cenário nacional, pois seria a primeira eleição direta para Presidente da República, depois de anos de repressão política. No entanto, tal esperança acabou não se materializando, porque com a vitória de Fernando Collor de Mello, apoiado pela ideologia do capital, iniciou-se um ciclo de reformas sob a égide de políticas neoliberais, com promessas da entrada do Brasil para a modernidade. A campanha de Fernando Collor pautou-se em promessas de modernização do país, no combate à corrupção e na moralização da administração pública (MENEZES, 2001). Entretanto, esta modernização viria com uma necessária adequação às exigências do receituário neoliberal (PERONI, 2003).

No discurso utilizado por Fernando Collor, estavam presentes as ideias de diminuição do Estado (Estado Mínimo) por meio da descentralização de atividades, com o repasse de incumbências para outros níveis do governo (estados e municípios) ou para a iniciativa privada (MENEZES, 2001).

A estratégia neoliberal de culpar os custos crescentes das políticas sociais e seus impactos sobre os fundos públicos, conseqüentemente, sobre a inflação e o endividamento, tinha por objetivo acentuar a importância do mercado como mecanismo virtuoso de alocação de recursos, distribuição de bens (incluindo os públicos), serviços e rendas. Era preciso diminuir o tamanho destes gastos. *Os anos*

*90 ficaram, então, conhecidos como a década do desmonte do Estado*²⁹ (perdulário e ineficiente, como se dizia) e da supremacia do mercado. (BAZZO in PERONI; BAZZO; PEGORARO; COSTA et al, 2006, p. 29)

Sendo assim, a década de 90 se configurou como um momento de grandes reformas, principalmente nas áreas de Saúde e Educação, sendo que a última passou por uma vasta reavaliação em áreas como gestão, formação de professores, financiamento, currículos e avaliação, entre outras. Tudo foi cuidadosamente revisto pelo Estado com a intenção de se adequar a Educação aos imperativos econômicos que passaram a dominar as políticas públicas no Brasil (BAZZO, 2006).

No entanto, a orientação neoliberal não era adotada apenas aqui na América Latina, e sim em tantos outros lugares do mundo, inclusive em países desenvolvidos, que estivessem sob a influência dos organismos internacionais, como a UNESCO e o BM. Foram realizados estudos nas comunidades, no entanto os diagnósticos eram universalizados e normalmente apontavam para a estratégia de convencimento baseada na ideia de que os problemas na Educação eram por causas bem específicas, como: currículos inadequados, professores mal formados, má gestão de recursos públicos, entre outras. Este discurso fazia parte da estratégia neoliberal de modernizar e reformar a Educação, segundo seus preceitos.

No Brasil surgem, neste momento histórico, vários projetos e propostas, como o *“Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC*, de setembro de 1990, o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da Educação 1991 – 1995*, de dezembro de 1990 e *Brasil: um projeto de reconstrução nacional*, de fevereiro de 1991”. (VIEIRA, 2000, p. 90)

No entanto, pode-se dizer que este foi um período de “muito discurso e pouca ação” (VIEIRA, 2000), pois vários programas foram lançados e, no entanto, poucos se efetivaram na prática. Ainda antes de terminar o seu mandato, a partir de denúncias de corrupção e em meio a pressões populares, Fernando Collor de Mello passou por uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI, o que resultou no impedimento do seu mandato, em 1992. Com isso, assumiu a Presidência da República o vice-presidente, Itamar Franco.

²⁹ Grifo nosso.

Em seu governo, Itamar Franco nomeou Fernando Henrique Cardoso para assumir o Ministério da Fazenda. Destacou-se no mandato de Itamar Franco, o Plano Real que foi proposto para “solucionar as dificuldades econômicas agravadas pela inflação” (VIEIRA, 2000, p. 116). Esse Plano propôs medidas de contenção de gastos públicos, estímulo à privatização e ao aumento de juros, com a abertura à exportação.

O Estado, por sua vez, pressionado pelas taxas estratosféricas de juros e pelo ingresso de capitais especulativos, multiplicou seu endividamento. Tal acontecimento contrariava o saneamento fiscal prometido pelos planos de ajuste, e ocorria apesar da privatização de grande parte de um patrimônio público, o que havia sido um dos protagonistas fundamentais do acelerado crescimento das décadas anteriores. A dívida pública que era de 54 bilhões em 1994 – ano de entrada em vigor do Plano de estabilidade monetária de Cardoso – e passou para 550 bilhões seis anos depois [...]. Em outras palavras, substituiu-se a inflação pelo endividamento [...] (SADER, 2003, p. 138).

Apesar de demonstrar vontade de mudança, o Brasil continuava a viver a crise da dívida externa¹⁹. Em 1995, assumiu a Presidência da República o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, com o argumento de que a estabilização financeira seria imprescindível para as reformas futuras (MENEZES, 2001). O diagnóstico da crise brasileira continua a responsabilizar o tamanho do Estado, considerado grande e autor de gastos desnecessários.

Para instituir a dita inadiável reforma, Fernando Henrique Cardoso nomeou Luiz Carlos Bresser-Pereira²⁰ para o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. Com isso, iniciou-se o período do governo autodenominado de centro-esquerda pragmática²¹ que, a partir do diagnóstico da crise do Estado, promoveu propostas de ajuste fiscal e reformas orientadas para o mercado (SIMIONATO, 2004a). No que diz respeito à Educação, os problemas diagnosticados, segundo o governo, não eram resultantes da carência de recursos e

¹⁹ Ver Vera Peroni, 2003, p.47 - 52.

²⁰ Tornou-se Ministro da Fazenda do governo Sarney em 1987. Em 1988, desligou-se do PMDB e participou da fundação do PSDB. Em 1995, depois de ocupar a tesouraria da campanha de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da república, assumiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE no primeiro mandato de FHC.

²¹ Termo utilizado por Luiz Carlos Bresser Pereira (1995) para denominar um dos grupos políticos que participavam da correlação de forças do momento. Segundo o autor, cada grupo dava respostas à crise de acordo com o seu posicionamento. Existiam, então, a esquerda tradicional, a centro-esquerda pragmática ou social-democrática ou social-liberal, a centro-direita pragmática e a direita neoliberal.

sim da má gestão dos mesmos, o que mostra um alinhamento deste governo com as políticas neoliberais mundiais que tinham o mesmo discurso (MENEZES, 2001).

Neste contexto, organizou-se uma reforma política, mais conhecida como o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, visando, segundo Luiz Carlos Bresser Pereira (1998), a recuperação da poupança pública, a superação da crise fiscal, a redefinição das intervenções no econômico e no social, via organizações públicas não-estatais e a substituição do modelo de administração por um mais ágil e eficiente, além da racionalização dos gastos. Isto ia ao encontro das leis que regulamentavam a formação docente no Brasil, as quais pareciam querer romper com o modelo de preparação dos profissionais da Educação.

No entanto, a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente, sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo e o comprometimento deste com uma formação sólida e aprofundada, poderia levar à repetição de erros cometidos em um passado recente. Assim veremos então se instalar definitivamente e ganhar forças, por parte da ideologia dominante, um cenário de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país.

Um exemplo, entre muitos, desta lógica de improvisação e aligeiramento, encontramos na possibilidade dada pela atual LDBEN, de que profissionais de diferentes áreas possam ser transformados em professores, mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDBEN/96, art. 63, inciso I; Parecer CNE no 04/97). Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDBEN, art. 65) e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDBEN/96, art. 61, inciso I).

Resumindo, a legislação atual permite que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores valendo-se de um curso de formação docente teórica de 240 horas. O que é inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – se torna possível para o magistério, contrariando a própria denominação do Título VI da LDBEN/96, “dos profissionais da Educação”. Essas políticas educacionais tendem a colocar em risco a formação de professores devido ao aligeiramento e a desregulamentação, que vemos ser autorizadas pela própria sociedade, que acredita na ideia propagada de que assim teremos professores qualificados mais rapidamente, visto que estes profissionais vêm de áreas “nobres” e já possuem o conhecimento específico

que o curso de Pedagogia não proporciona. É importante destacarmos ainda que esse plano de reforma do ensino já estava em andamento desde 1994.

Infelizmente nós, professores, não conseguimos ainda romper com o modelo ineficaz que envolveu nossa formação profissional, tanto prática como teórica. Constantemente enfrentamos novas demandas em nosso campo profissional e temos dificuldades para compreender e buscar alternativas de superação das mesmas, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais.

Resumindo, as demandas de formação de professores respondem às configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais. Configurações estas que são oriundas das diferentes posições assumidas, em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder, a partir de determinada correlação de forças. Logo, tudo que estamos buscando analisar não está desconectado de outro fenômeno, entre outros, que adentra no mundo do trabalho e nas relações sociais e de produção, que é o toyotismo.

Entendemos que a formação do licenciado em Pedagogia, a partir das DCN, saiu de um modelo de trabalho Taylorista no qual o trabalhador era especialista em uma função e desconhecia a totalidade do processo e entrou para a lógica Toyotista que, como veremos mais detalhadamente a seguir, vai formar trabalhadores ‘flexíveis’, ou seja, capazes de atuar em qualquer etapa do processo produtivo. Além disto, este novo trabalhador ainda é incentivado a assumir uma identidade coletiva, o chamado trabalho em equipe, onde neste caso, o professor vai exercer múltiplas tarefas pelo bem da instituição ou governo, e não mais de sua classe social.

6.1.2 O Toyotismo

Novas propriedades reconfiguraram o capitalismo, nestas últimas décadas, após a implantação de um novo padrão de exploração da força de trabalho – o modelo japonês, denominado toyotismo, em correspondência à racionalização e regulação centralizada do modelo fordista de produção. Os reflexos que vão se materializando, principalmente nas relações de produção provocadas por este padrão, representam mudanças nas relações de trabalho e nas forças produtivas que exacerbam a fragmentação social, a cisão de classes e a

captura da subjetividade de classes. Fato este que pode ser melhor entendido, através de sua própria conceituação:

O toyotismo [...] *como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial*, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45 e se propagou para as grandes companhias daquele país. Suas diferenças em relação ao fordismo são as seguintes: 1) produção vinculada à demanda, cuja produção é variada e bastante homogênea; 2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe; 3) produção dentro de um processo produtivo flexível; 4) princípio norteador é o *just in time* (melhor aproveitamento possível do tempo de produção); 5) trabalha com estoques mínimos, funcionando em sistema de *kanban*; 6) as empresas possuem uma estrutura horizontalizada (isso é estendido às empresas terceirizadas, onde métodos e procedimentos também são agregados, como: flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, *kanban*, *just in time*, *kaizen*, *team work*, eliminação de desperdício, “gerencia participativa”, sindicalismo de empresa, etc.), contrariando a estrutura verticalizada fordista; 7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs); 8) implantação do “emprego vitalício”, cabe destacar que essa não é para todos apenas 25 a 30%, exceto, as mulheres, e, principalmente, isso é para o trabalhador japonês. (ANTUNES, 2003, p.54-55)³⁰

Dando sustentação à análise de Antunes (2003), Bernardo (2000, p. 86) destaca que “o toyotismo em vez de romper com os princípios básicos do taylorismo, propaga-os no que diz respeito à intensificação do trabalho e aplica-os de maneira inovadora aos problemas específicos do trabalho intelectual”. Retomando nossa análise anterior, em relação ao último princípio, a captura da subjetividade de classes, o qual tem na sua essência a integração do trabalhador aos valores da empresa pela via da captura da subjetividade operária. Com isto, o trabalhador perde seu referencial de classe e assume, enquanto identidade coletiva, a identidade da empresa.

Essa característica reforça o processo de alienação do homem e da mulher fundado nas diferentes formas de organização social do trabalho no sistema capitalista, produzido e reproduzido, nas suas especificidades, no âmbito da Educação escolar. Exemplo de tal prática são as formas de conceber e organizar o trabalho pedagógico no interior da escola, isto é, nas formas de organização social para desenvolver este trabalho (FERREIRA, 1999).

Conforme analisa Oliveira (2007, p. 97) em sua dissertação de mestrado, “a escola faz parte de uma totalidade e incorpora as relações de produção pela forma como se organiza, pela divisão do trabalho, pela hierarquia de cargos e salários, pela pedagogia burocrática, pela

³⁰ Sugerimos a leitura do capítulo IV, “O toyotismo e as novas formas de acumulação de capital”, da obra “Os sentidos do trabalho”, para um melhor entendimento do que estamos expondo.

obediência e submissão dos alunos, enfim, pelas relações sociais que cristaliza”. Estas características também se reproduzem na formação dos professores, porque se a organização do trabalho pedagógico está refletindo um caráter empresarial, isto se dá devido ao tipo de formação que está sendo transmitida para os futuros professores. Em nosso entendimento, a formação de professores deve buscar garantir em sua organização, a produção de conhecimento vinculada à intervenção social, possibilitando que o professor em formação, a partir da práxis educativa, tenha condições de qualificar sua prática pedagógica.

Outra ligação de nosso FMS que podemos estabelecer são aquelas feitas com a legislação educacional brasileira. Tendo em vista que analisamos aqui um fenômeno atual, ou seja, um curso de formação de professores que está se desenvolvendo, tomaremos como origem do mesmo em termos de legislação, a LDBEN/1996 e as DCN para o curso de Pedagogia, que modificaram a formação que vinha sendo realizada neste curso até o ano de 2006.

7. LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores, assim como toda a Educação no Brasil, carece da atenção merecida desde o início de sua história. Desde o princípio, as políticas destinadas a regulamentar e incentivar o desenvolvimento da Educação foram reguladas pelo sistema financeiro internacional, que sempre destinou recursos abaixo do que se necessitava. Ao contrário do que se esperava e desejava ver ocorrer, o que comumente se teve foi uma administração das demandas e não dos recursos, ou seja, os últimos nunca eram suficientes para que se pudessem fazer planejamentos a partir deles. O que sempre se buscava era contemplar o mais urgente, correndo atrás para dar conta do que parecia, e realmente nunca tinha fim.

Pode-se dizer ainda que esta escassez de recursos, além do que vimos anteriormente, atrapalhou a Educação, como acontece ainda hoje, por contribuir com o cada vez mais crescente quadro de desigualdade social. Esta situação acaba por atingir as relações entre todos os indivíduos envolvidos, na medida em que mesmo se buscando o acesso e permanência na escola, sabe-se, por exemplo, que os alunos têm dificuldades para se habituarem às aulas. Isto pode ser devido aos métodos utilizados que, muitas vezes, são inadequados e também porque os professores não vivem seus melhores momentos profissionais, quando vemos uma grande desvalorização desta profissão, tanto em termos financeiros, o que já não seria pouco, mas também em termos sociais. Sendo assim, não tendo recursos suficientes ou tendo-os, mas aplicando de forma inadequada à realidade vigente, vimos se construir uma história “torta” para a Educação brasileira, principalmente ao analisarmos o campo educacional que escolhemos estudar: a formação de professores.

Como já vimos no capítulo sobre a história do ser-professora, a formação para esta profissão foi se desenvolvendo ao longo da própria história do país. Temos como primeiros docentes, os padres jesuítas que vieram para cá a partir de 1549, trazendo seus métodos e o ideal civilizatório a fim de contribuir para a construção desta nova nação. Vemos já neste princípio, uma total despreocupação com a cultura local e também a utilização de métodos que pouco ou nada sensibilizaram os índios aqui presentes para as aprendizagens que os colonizadores julgavam fundamentais.

Temos assim mais de 500 anos de história, onde uma Educação emancipatória vem sendo negada para a maioria da população, em um país enorme, tanto em termos físicos, como também em termos de possibilidades de desenvolvimento. Salientamos aqui que desde o início existiram políticas pensadas para a Educação no Brasil, no entanto, estas normalmente copiavam modelos europeus e mais recentemente até norte-americanos, desconsiderando totalmente que tal prática era e é impossível de ser utilizada em um país tão diferente dos originários de tais práticas.

Entendemos que o que deu e dá certo em um país, em uma determinada cultura, não garante a aplicação e o sucesso da mesma e o sucesso em outro lugar e isto nos parece que ainda não foi compreendido por muitos teóricos e legisladores de nosso país. Perguntamo-nos até quando teremos que negar nossas necessidades e adequar estas ao que pensam que seja o ideal para a Educação brasileira? Será que os responsáveis pela elaboração de políticas públicas realmente desconhecem, como parece em muitos momentos, os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais pelos quais passa realmente a Educação de nosso país? Até quando teremos que usar uma ‘roupa’ que não nos serve?

Em relação à Formação de Professores, o Brasil invariavelmente sempre teve momentos conturbados por conta de equívocos na elaboração e aplicação de políticas públicas e das contradições que podemos ver entre diferentes leis, decretos e pareceres que foram sendo criados ao longo dos tempos e que nem sempre conseguiram dar conta das reais demandas deste campo da Educação. Iniciamos relembrando o que nos apresenta a Lei Máxima de nosso país, a Constituição Federal de 1988. A partir dela surgiu a LDBEN, promulgada em 1996 e desta as Políticas Públicas, através de Decretos, Resoluções, Pareceres que regulamentam a mesma. Além disto, temos ainda as políticas governamentais, que via de regra estão atreladas às determinações dos organismos internacionais financiadores. Mas, e onde fica o que querem os educadores e pesquisadores em Educação? Temos percebido que os desejos e necessidades destes últimos costumam ficar no final desta grande cadeia, quando e se sobrar tempo e espaço para ouvi-los.

Na Constituição de 1988, os artigos relacionados à Educação são os de números 205 a 214 e na LDBEN/96 os que se referem à Formação de Professores são os de número 13, 14, 61 a 67 e 87. Foi a partir dos artigos destas duas leis máximas, da sociedade e da educação de nosso país, que se articularam as políticas públicas para o campo educacional.

No artigo 13 da LDBEN, podemos perceber a intenção dos legisladores de garantir que os professores deixassem de ser meros executores dos métodos pedagógicos, dos quais não participaram em sua efetiva construção, para agirem de forma mais autônoma e co-autora em todos os processos da instituição escola, sejam estes de gestão, de ensino e até de avaliação. As responsabilidades passaram assim da mão de um para as mãos de todos. Apesar desta proposta, na prática não se viram criadas as condições para que o professor pudesse participar de todos os processos, principalmente porque, e esta é uma das reivindicações das entidades de classe, não houve uma organização dos sistemas de ensino para que os trabalhadores tivessem horas-atividades previstas em suas cargas horárias de trabalho, para envolverem-se nestas propostas.

Como querer então a participação do professor em atividades fora da sala de aula, sem dar condições para que ele tenha tempo e espaço para planejar aulas e atividades, participar de seminários e interagir com a comunidade, como está previsto no artigo 67 desta mesma LDB? Carneiro (1998) nos faz pensar sobre isto, quando afirma que “o professor e seu trabalho constituem questão estratégica de qualquer política de educação” e que “importa dizer que o professor despreparado, mal pago e desestimulado, corresponde a um ensino desqualificado, enfim, a uma subeducação”.

Embora a lei tente evidenciar esta intenção, e isto está registrado em seus artigos, na prática continuamos vendo esta subeducação em muitos lugares de nosso país. As políticas públicas ainda necessitam reconhecer e efetivar mudanças que coloquem a função professor como um dos componentes fundamentais no processo educativo. Acreditamos que não é suficiente garantir o acesso de todas as crianças à escola, se lá elas encontrarão profissionais desestimulados, mal preparados, com salários irrisórios e desacreditados de sua importância para a sociedade. Temos convicção de que o professor é um agente que pode e deve articular o desenvolvimento da aprendizagem, com a comunidade, a família, enfim com o mundo lá fora, que é trazido de diferentes maneiras pelos também diferentes indivíduos que frequentam as escolas do Brasil.

Esta LDBEN apresentou ainda a possibilidade de espaços de autonomia aos docentes, através da participação destes nos colegiados das instituições, em qualquer nível de ensino. Esta conquista também atingiu o perfil profissional dos egressos dos cursos de formação de professores, na medida em que para fazer bom uso deste instrumento de participação, os

profissionais terão que apresentar uma sólida bagagem filosófica, que lhes assegure condições para fazer uma análise de diferentes discursos, incluindo o seu, e uma consistente formação sócio-política que lhe dê condições de conquistar seu espaço e saber fazer bom uso dele.

Outra conquista que não pode ser deixada de lado é a possibilidade, até então inexistente, da participação dos professores na elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino das quais fazem parte. Aqui mais uma vez cabe destacar a importância dos cursos de formação, para que o professor tenha consciência da necessidade de sua participação em todos os segmentos desta construção, bem como de sua aplicação e avaliação. Como veremos nas entrevistas realizadas com alunas do curso, no entanto, este ainda é um longo caminho a ser percorrido porque para a maioria dos professores e estudantes enxergam a participação consciente e comprometida, muitas vezes como algo negativo.

O projeto político-pedagógico (PPP) de qualquer instituição educacional deve ser uma construção coletiva, onde os coordenadores do processo busquem garantir as possibilidades de participação dos docentes em todas as fases do mesmo, tendo consciência e despertando o desejo de participação em todos os envolvidos. Aos docentes cabe a tarefa de buscar seu lugar de participação adequada nesta ação coletiva. Como nos dizem Matos e Correia (1998):

“O grupo é o lugar da construção e é também o lugar da emancipação. Entretanto, trabalhar coletivamente implica uma opção política, uma vez que a articulação de pessoas somente faz sentido quando essas podem efetivamente refletir, planejar, executar, avaliar coletivamente, isto é, participar do processo” (MATOS; CORREIA, 1998)

A construção de um projeto coletivo deve ser uma aprendizagem nos cursos de formação, para não dizer que o ideal seja que isto aconteça já na escolarização inicial, para que na vida profissional isto faça parte da ação pedagógica do professor, que como já vimos anteriormente, deve ser autor de seu processo profissional, participando das diferentes possibilidades das instituições de maneira clara e comprometida com uma Educação melhor para nosso país. Participar ativamente e ter uma ação coletiva, como por exemplo, a construção do PPP, fortalece o coletivo de trabalho e possibilita a reunião de forças para enfrentar os limites da fragmentação de poder que vemos nas diferentes instituições, e não só nas de ensino, como em toda a sociedade.

O contexto onde estão inseridas nossas escolas é desigual e permeado por muitos conflitos, o que torna essencial a habilidade de apreender o contexto histórico, social e político de maneira sensível, mas também comprometida com as propostas e possibilidades de transformação. Esta aprendizagem deve começar a se construir nos cursos de formação de professores, para onde muitas pessoas vão em busca de receitas mágicas para os problemas das escolas. É importante ter claro que isto é um equívoco, que não existem receitas, porque trabalhamos com uma diversidade enorme, mas que nem por isto devemos desanimar e achar que tudo está perdido, que não há solução para a Educação. Temos que acreditar que formando professores diferentes, com outra lógica que não a do mercado, hoje tão divulgada por aí, temos possibilidades de construir um futuro melhor para a Educação de nosso país.

Uma das maneiras de ter outro tipo de profissional atuando em nossos espaços educativos é uma inovação trazida pela LDBEN, que fala sobre a ‘associação entre teorias e práticas’, no artigo 61, inciso I. Como pudemos ver na análise dos currículos do fenômeno em estudo, na maior parte deles temos a prática ou estágio concentrado no final do curso, sem que haja uma relação obrigatória entre este e os referenciais teóricos aprendidos nos anos anteriores. Na grande maioria dos cursos de Pedagogia, a sistemática de três anos de teoria e um de prática continua sendo utilizada há muitos anos. Ainda que nos anos de teoria aconteçam algumas inserções na prática, isto está longe do que é preconizado por alguns autores quanto à importância da prática ocorrer já desde o primeiro ano de formação. Gatti ao analisar a necessidade de associação entre teoria e prática, referindo-se aos estudantes de cursos de formação de professores, indaga:

[...] como esses alunos poderão fazer as pontes necessárias para integrar sob nova síntese técnicas de comunicação e ensino, com conteúdos que têm sua própria lógica, se toda a sua formação foi feita sob a forma de ‘vasos não comunicantes’, onde seu professor também não fez as pontes e onde o sentido da realidade que é integradora está ausente? Uma visão mais integradora, sem perda, no entanto do específico está faltando nesse ensino. (GATTI, 1996, p.35)

A práxis, como relação entre a teoria e a prática, é o critério de verdade para a teoria marxista. Entendemos que na prática social está a possibilidade de se verificar a validade ou não de uma teoria. Por isto, não faz sentido que o estudante tenha acesso à teoria primeiro e só depois possa colocar em prática o que aprendeu. Esta dissociação deve ser fortemente combatida e vimos que existiu esta tentativa entre os que discutiram tanto a LDBEN/96, quanto também os que redigiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Pedagogia, como veremos mais adiante. Na prática ainda estamos longe do que está escrito nestas leis, como pudemos também ver nos currículos anteriormente analisados, fato este, no entanto, que não ocorre apenas aqui nesta faculdade de educação, mas também em tantas outras Universidades e Faculdades no Brasil.

Ainda na LDBEN/96, no artigo 61 (inciso I), temos provas da influência decisiva do Banco Mundial nas diretrizes destinadas à regular a formação de professores. Neste inciso fala-se na capacitação em serviço, trazendo à discussão a questão da formação continuada, dentro do próprio espaço de trabalho do educador. Segundo o discurso corrente, esta seria uma oportunidade de aperfeiçoamento, onde o educador teria a possibilidade de refletir sobre sua prática e a inserção da mesma no cotidiano e nas comunidades atendidas.

No entanto, é importante estar atento porque mais do que ser uma maneira de complementar a formação inicial, como querem que acreditemos, estes cursos seriam, de acordo com a ‘cartilha do Banco Mundial’, uma maneira de baratear a formação de professores no país. Torres alerta para o fato de que, apesar de parecer um recurso interessante, a capacitação em serviço deve ser na verdade um complemento de uma sólida formação inicial dos professores:

O Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais eficiente em termos de custos³¹ – (...) – também para o caso de formação docente, o BM afirma que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico, este último reduzido a um problema de utilização de ‘um amplo repertório de habilidades de ensino’. (TORRES, apud HADDAD, 1998, p. 162)

Acreditamos que esta seja uma forte tentativa de desqualificar os cursos de formação de professores, principalmente as licenciaturas dirigidas àqueles profissionais que atendem a escolarização inicial. Como afirmar que o conteúdo é mais importante que os recursos pedagógicos? De que lugar se fala isto? Aqui aparece claramente a ideia de que os pedagogos não seriam necessários, podendo ser facilmente substituídos por profissionais que dominassem os conteúdos específicos, como matemática, química, biologia, entre outros. Se isto fosse simples assim, qualquer um poderia ser professor, o que sabemos que está longe de ser possível na realidade. Não estamos aqui desconsiderando a importância do conhecimento

³¹ Grifo nosso.

científico, o que inclusive defendemos, queremos apenas alertar para a armadilha em que podemos cair ao considerá-lo mais importante do que desenvolve a Pedagogia.

Se o conhecimento pedagógico fosse desnecessário jamais teria se desenvolvido, como vimos acontecer na história da humanidade. Saber simplesmente um conteúdo não garante a aprendizagem dos alunos e alunas. Não podemos aceitar este desmerecimento da tão importante formação inicial, onde o professor vai sim aprender o conteúdo, mas o mais importante, a nosso ver, ele vai apropriar-se do conhecimento pedagógico, filosófico, social, epistemológico, tão necessários para o desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade de participação, tão negada aos educadores e estudantes brasileiros ao longo da história de nosso país.

Por isto, entendemos que não é possível abrir mão de uma formação inicial feita em cursos reconhecidos e comprometidos com uma Educação emancipatória, e que estejam alinhados com o compromisso de analisar a realidade e propor as transformações necessárias para que se efetivem mudanças na Educação e na realidade. E isto, que parece tão antigo, é novo se pensarmos que, ao longo dos anos, os cursos de Pedagogia nunca ocuparam um lugar de destaque nas políticas das próprias Universidades por eles responsáveis. Os cursos de licenciatura parecem pertencer a uma classe abaixo de cursos mais reconhecidos socialmente como medicina, direito e algumas engenharias. Os cursos de Pedagogia são menos prestigiados e os alunos que os frequentam enfrentam muitas vezes preconceito por conta desta escolha.

Na própria FACED, vemos muitas vezes em inícios de semestres, calouros de outros cursos, destes ditos mais ‘importantes’, em frente ao nosso prédio aplicando os trotes e cantando que a Pedagogia é uma ‘segunda’ opção (no vestibular). Isto demonstra o descaso com que a sociedade brasileira trata a sua própria Educação, pois se os cursos de formação de professores, no caso da escolarização inicial, são tão menosprezados como vamos valorizar os profissionais deles egressos? E ainda, onde esta sociedade letrada, que discrimina os educadores, realizou seus estudos e adquiriu conhecimentos, se não nas escolas de Ensino Fundamental, cuja responsabilidade é justamente destas (es) professoras (es) e pedagogas (os) egressas (os) deste curso?

Como estamos vendo aqui, na atual LDBEN existem alguns movimentos para garantir a profissionalização de um trabalho que vem sendo tratado como vocação ou opção secundária. Ao longo da história da Educação, ser professora passou da mão dos homens, que se dedicaram a exercer trabalhos mais ‘edificantes’ na nova sociedade que ia se constituindo, para a mão das mulheres, com a confiança de que elas usariam suas habilidades maternas para educar as crianças.

Toda esta trajetória prejudicou inicialmente a constituição de uma identidade profissional, onde se pudesse passar do vocacional para o trabalho, em sua expressão mais autônoma. Estamos vendo ainda que as leis, como não poderia deixar de ser em um sistema tão desigual quanto o capitalista, tem boas e más intenções. As primeiras costumam ser bem anunciadas e na verdade são pequenas concessões da classe dominante, a fim de que suas reais intenções, aquelas que nem sempre são interessantes para o povo, possam passar maquiadas, despercebidas.

Falávamos anteriormente nas diretrizes do BM para incentivar a formação continuada como forma de baratear a formação de professores no Brasil e aqui fica uma pergunta, entre tantas outras que poderíamos formular: Por que será que esta instituição de crédito internacional, que se diz incentivadora do desenvolvimento de nosso país, se nega a analisar e discutir os problemas que existem na formação inicial, e não negamos a existência deles, e prefere ofertar uma solução que de maneira nenhuma solucionará o problema da anunciada qualidade na Educação?

Poderíamos pensar em várias alternativas para tentar responder a estas indagações, mas neste momento optaremos por prosseguir com nossas reflexões, a fim de proporcionar ao leitor a possibilidade de ir desenvolvendo suas ideias a respeito e também porque acreditamos que é sempre necessário aprofundar mais nossos estudos.

Ainda sobre a formação inicial, gostaríamos de defender um aspecto muito importante que a capacitação em serviço não tem condições de oferecer: a prática supervisionada. É muito importante que se pense nesta importante ferramenta na formação de professores, como um tempo e um espaço onde o docente tem a possibilidade de praticar com a ajuda de um planejamento, de um acompanhamento, enfim de uma supervisão, com a qual poderá

dialogar, trocar ideias e impressões sobre sua prática e as relações possíveis e necessárias com a teoria.

Se esta prática já é difícil de acontecer nos cursos de formação inicial, pois como vimos nas DCN do curso de Pedagogia houve uma redução do tempo de estágio, como aconteceria em uma capacitação em serviço? Tal modalidade de formação não tem condições de oferecer uma prática com reflexão, visto que normalmente o modelo deste tipo de formação segue uma lógica de aligeiramento e distanciamento da realidade objetiva. Entendemos que temos um grande problema que precisa ser discutido urgentemente, que é a ineficiência do tipo de formação que vem se aplicando a maioria dos docentes deste país, seja na formação inicial ou na formação continuada.

É muito importante salientarmos que os dois tipos de formação são fundamentais e a existência de um não exclui de maneira nenhuma a necessidade do outro. A formação continuada deve ser sólida e pautada em princípios que dêem conta de fornecer ao professor os subsídios necessários, para que ele possa complementar sua formação inicial e ir adequando suas experiências pedagógicas ao momento histórico no qual está inserido.

Ainda no artigo 61, no inciso II existe uma ideia que dá sequência ao inciso anterior, em relação à capacitação em serviço. Lá diz que é possível o “aproveitamento de formação ou experiência anterior”. Parece inocente e até louvável aceitar a experiência prévia do estudante, no entanto entendemos que esta é mais uma tentativa de desvalorizar a formação inicial, pois o termo aproveitamento pode significar a dispensa da mesma. Ainda no terreno da formação continuada, temos no artigo 63, inciso III e no artigo 67 uma alusão ao licenciamento remunerado periódico para a capacitação em serviço, o que se vê em pouquíssimas redes de ensino do país, tendo em vista que na maioria dos casos os educadores não têm a possibilidade de se afastar da sala de aula, nem para atividades de formação, sob pena de que seus alunos fiquem sem atendimento adequado.

Infelizmente como vemos em tantas outras esferas do campo social, aqui a legislação está muito afastada da prática cotidiana. Esta diretriz de aplicar nas salas de aula a lógica da “Qualidade Total” faz com que, muitas vezes, os legisladores não estejam em sintonia com o que ocorre nas escolas e a diversidade de problemas existentes e soluções necessárias. Como podemos ver as políticas educacionais brasileiras ainda funcionam em um viés de reforçar os

processos da rotina escolar, ao invés de buscar uma mudança qualitativa da estrutura educacional.

No que diz respeito à obrigatoriedade de fazer um curso superior para ser professor (a), a LDBEN/96 trouxe inicialmente em seu artigo 62 que enquanto houvesse os cursos de ensino médio, esta seria a formação mínima exigida para aqueles docentes que atuassem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Na tentativa de qualificar este processo, nas disposições transitórias, artigo 87, 4º parágrafo, se lê: “até o fim da Década da Educação (o que ocorreu em 2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Infelizmente, devido às pressões da sociedade, o que prevaleceu foi o artigo que estava no corpo da LDBEN, o 62, com a aprovação do CNE de Diretrizes para a formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal³².

Para complicar ainda mais o panorama da formação de professores para os Anos Iniciais, surge outro Parecer³³ que impõe a criação de cursos na modalidade Normal Superior, como medida para formar os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, de acordo com as exigências do mercado. Este fato contribuiu para a ampliação de uma discussão que já vinha sendo feita sobre este tipo de formação, que era entendida como aligeirada e segregada da formação geral dos cursos superiores, realizados nas Universidades.

7.1. LDBEN 9394/96 – CONSENSO OU DETERMINAÇÃO?

A história desta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está marcada por uma série de avanços e retrocessos, apresentando um grande distanciamento entre o que foi pensado pelos legisladores e o que era desejado pela sociedade civil, aqui mais especificamente os trabalhadores em Educação e suas entidades representativas. Foram anos de discussões acerca do projeto original que deveria dar corpo a este dispositivo legal e atender as diferentes demandas observadas na realidade e trazidas pelos educadores.

No entanto, apesar do empenho e organização da sociedade civil, o que se viu prevalecer foi o ideário dos legisladores, principalmente daqueles que seguiam fielmente as diretrizes do

³² Parecer CEB/CNE nº1/99 e Resolução CEB/CNE nº 2/99.

³³ Parecer CES/CEB nº 970/99.

agente financiador da educação brasileira, nos últimos anos, o Banco Mundial. O ponto de partida do primeiro anteprojeto da LDBEN/96 surgiu nas conferências da Educação de Goiânia (1986) e de Brasília (1988), das quais saíram documentos que apontavam os princípios que se entendia que deveriam estar presentes nesta lei.

[...] elegeu-se como eixo para a LDB a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal e, de outro, propiciasse “a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social”. (BRZEZINSKI, 2007, p.13)

Estes princípios eram amplamente defendidos pela sociedade civil, principalmente pelo movimento social ‘Fórum em Defesa da Escola Pública’ e se tornaram um documento legal (anteprojeto da LDB nº 1.258-C/88) que foi levado à Câmara dos Deputados em maio de 1993, como o possível texto da nova LDBEN. Isto não foi de maneira tranquila, como pode parecer, mas sim resultado de anos de negociações difíceis, avanços e recuos. Este anteprojeto, porém, trazia em seu cerne os desejos dos educadores do Brasil e foi construído por eles, em discussões com a sociedade civil e representantes do Governo, o que lhe dava a transparência necessária para ser um projeto coletivo, que se aproximava e muito das demandas e necessidades da Educação brasileira naquele momento histórico.

No entanto, a tramitação desta lei sempre foi acompanhada de muitos substitutivos, o que indicava a existência de posicionamentos ideológicos diversos e a necessidade de todos quererem imprimir suas marcas nesta nova LDB. A primeira etapa deste processo, por assim dizer, se encerra em maio de 1993, quando é aprovado na Câmara o Projeto de Lei nº1.258-C/88. O próximo passo foi o encaminhamento deste projeto para apreciação no Senado Federal, onde o mesmo recebeu o número 101/93 e ficou sob responsabilidade do relator Cid Sabóia, da Comissão de Educação. Este relator adotou a postura de ouvir os diferentes interlocutores desta discussão, desde os partidos políticos, passando pelos representantes do Governo, além de receber em audiências públicas as entidades representantes dos educadores e pesquisadores deste campo social.

Com base nestas interlocuções e atento às críticas que vinham sendo feitas, as quais consideravam o projeto da Câmara muito detalhista e que possibilitava poucas ações por parte do poder Executivo, o relator Cid Sabóia escreveu um substitutivo onde reorganizou e

diminuiu o projeto original. Neste novo projeto, se via ainda a influência de um projeto de Lei anterior (nº 67/maio de 1992) de autoria do senador Darcy Ribeiro. Além disto, pode-se observar a reorganização de capítulos (junção dos capítulos II e IV que tratavam de princípios e fins da Educação nacional), além de alterações no capítulo que tratava da organização escolar na Educação Básica.

Viu-se incorporado também um artigo que instituía a avaliação do rendimento escolar, sob responsabilidade da União, em parceria com os sistemas de ensino, o que apontamos como um reflexo de diretrizes dos organismos internacionais financiadores. Para estas instituições, é muito importante avaliar constantemente para (re) direcionar recursos e políticas públicas, dentro da lógica de mercado que é de aumentar a produtividade e a eficiência, com o mínimo de investimento. De acordo com este pensamento, avaliando constantemente os sistemas de ensino, é possível uma melhor distribuição dos recursos e conseqüentemente uma melhoria na qualidade da Educação nacional.

Este projeto foi então aprovado na Comissão de Educação do Senado Federal em 30 de novembro de 1994, sendo encaminhado ao Plenário em dezembro de 1994 e entrando em uma nova fase, em função da mudança da legislatura por ocasião das eleições de 1994. Com isto, desenhou-se um novo cenário político em nosso país e conseqüentemente os novos acontecimentos trouxeram mudanças que atingiram fortemente a tramitação que vinha sendo feita por esta LDBEN. Novas articulações políticas, ideológicas e educacionais foram recortando este espaço onde o projeto estava ancorado e antigos autores foram sendo retirados da cena, para dar espaço àqueles que agora representavam a ideologia dominante e seus interesses. Um dos movimentos sociais que sofreu o duro golpe de ver sua legitimidade retirada daquele espaço social foi o Fórum em Defesa da Escola Pública. Movimento este que esteve sempre alinhado ao projeto original e que caminhava na contramão dos interesses deste novo Governo que, a saber, entre outros, era de privatização de bens públicos, inclusive da Educação nacional.

Esta foi uma grande perda para as discussões que vinham sendo feitas a respeito da Educação no Brasil, visto que o Fórum era reconhecido como um importante interlocutor no campo educacional. Em seu interior foram produzidos muitos textos, análises e comparações das emendas e substitutivos, além da criação de espaços para as discussões acadêmicas, e isto sempre com a assessoria de importantes teóricos e pesquisadores da Educação nacional. Além

disto, este espaço de aprendizagem e lutas, não era só para alguns, porque este mesmo Fórum buscava mobilizar os educadores de todo o país, nos diferentes setores em que estes atuavam, através de congressos, seminários, debates e reuniões em nível nacional, além de incentivar ações nesta direção, também nos Estados e Municípios.

Ao atribuir o afastamento do Fórum a uma nova ideologia dominante, gostaríamos de lembrar que, ao contrário da década de 80 que foi considerada uma década perdida em termos de políticas públicas para a Educação, nos anos 90 se viu ocorrer com grande velocidade, devido à nova ordem globalizada, a evolução das ideias relativas à Educação, dando-se ênfase ao seu valor econômico.

A educação passa a ser central, porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial. Novos requerimentos são colocados aos sistemas educativos relativos à qualificação e competências disponíveis ao mundo do trabalho e à qualidade da educação, em todos os níveis, particularmente na educação básica. Esse movimento é acompanhado de forte crítica ao Estado como paternalista, ineficiente e corporativo.

Esse movimento de idéias no Brasil, identificando-se com o ideário neoliberal, que avançou fortemente nos países centrais na década de 80 para entrar em declínio nos anos 90, inspira tendências em educação no governo Collor e é a base do programa do governo FHC, onde a educação, subassumida à economia, tem lugar privilegiado, pelo seu valor econômico, enquanto base do novo estilo de desenvolvimento. (BRZEZINSKI, 2007, p.26-27)

De acordo com a autora, o período em que estava entrando a Educação brasileira vinha ao encontro do que estava sendo proposto em outros países, no que diz respeito ao papel central que a mesma assumia para o modelo de desenvolvimento desejado. Durante o governo Collor, pudemos observar inicialmente uma ausência de propostas para a continuidade do processo de desenvolvimento da LDBEN, no período em que esteve no MEC o deputado Chiarelli, por conta da inexperiência deste no campo educacional e também pelas fortes divergências no interior do Ministério. Com a saída deste Ministro, assumiu o professor José Goldemberg, que retirou a tramitação da LDBEN do ostracismo em que a mesma se encontrava. Ao criticar fortemente o Projeto que estava sendo proposto, o Ministro deu espaço para que novos impasses se instalassem e a correlação de forças se intensificasse. Mais um ano termina e o projeto não ultrapassa esta condição para tornar-se lei.

Enquanto iam se desenhando estas novas lutas ideológicas no campo social, o senador Darcy Ribeiro apresentou ao senado o seu projeto de LDB, que era assinado também pelos

senadores Marco Maciel (PFL) e Mauricio Correa (PDT). Segundo Brzezinski, este projeto contava com a anuência do MEC, como podemos ver na redação do mesmo:

Quanto à participação do MEC, assim se expressou o senador: “De especial valia nos foi o assessoramento da equipe do Ministro José Goldemberg – particularmente minha colega Eunice Ribeiro -, que examinou comigo, criteriosamente, artigo por artigo, até definir a forma em que o texto se apresenta agora” (PROJETO DARCY RIBEIRO, 1992, p. 20 apud BRZEZINSKI, 1997, p. 28)

Esta importante observação no Projeto do senador explicava as constantes interferências do ministro, a fim de impedir a votação do Projeto da Câmara. É certo que o governo tinha muito mais interesse no projeto do senador, visto que este excluiu completamente a dinâmica das relações sociais do campo educacional, e também porque nele o poder Executivo se via privilegiado (BRZEZINSKI, 1997). Para o governo, Darcy Ribeiro fez um excelente trabalho ao diminuir as conquistas reivindicadas pelos educadores, ao ampliar o poder do Executivo e ao eliminar as matérias que eram consideradas polêmicas como, por exemplo, a criação do Sistema Nacional de Educação e dos conselhos escolares, entre outras. Sendo assim, durante este governo vemos a tramitação da LDBEN ser constantemente atrapalhada pelos interesses particularistas que eram acolhidos por este Ministério.

O governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no qual finalmente a LDBEN seria promulgada, trouxe novas propriedades para esta discussão, como nos mostra Peroni:

Com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, mudou a correlação de forças no Congresso quanto à aprovação da LDB: “Na área da Educação, o apoio político do Congresso e dos governadores dá ao novo governo condições de implementar sua política educacional sem oposição por parte do Congresso” (BRITO, 1995, p.257). O governo passou a editar medidas provisórias para implementar sua política educacional, o que é um indicador de que ele não apoiava o projeto da LDB na Câmara. (PERONI, 2003, p. 85)

Entre estas medidas surge a regulamentação do novo Conselho Nacional de Educação (CNE), como um órgão de assessoria para o MEC. A criação deste conselho fazia parte das proposições do projeto da LDBEN que tramitava na Câmara, como parte do princípio de gestão democrática que era proposto no mesmo. Apesar disto, o referido governo já evidenciava que não iria aprovar este projeto, ao retirar as funções mais importantes que eram atribuídas nele ao Conselho:

O CNE era parte da proposta de gestão democrática do projeto de Lei de Diretrizes e Bases aprovado na Câmara dos Deputados. Naquela proposta, o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação eram as instâncias máximas de deliberação da política educacional brasileira, passando por fóruns e conselhos nas unidades escolares e por municípios e Estados. *Este projeto foi derrotado, e o CNE passou a ser apenas um órgão com funções normativas e de supervisão, não sendo mais deliberativo, como na proposta inicial*³⁴. O Fórum Nacional de Educação, que é um órgão representativo dos setores sociais envolvidos com a educação, não está contemplado na representação do CNE, como estava previsto na proposta inicial. (PERONI, 2003, p.85)

Além destas manobras, ainda no início do novo mandato, o governo através do Senador Beni Veras (PSDB), fez um requerimento para que o projeto de LDBEN, já aprovado na Comissão de Educação, retornasse para a Comissão de Constituição e Justiça. Nesta Comissão, foi nomeado um relator, não por coincidência o próprio senador Darcy Ribeiro, que declarou posteriormente em seu parecer sobre o Projeto, que este era inconstitucional e deveria ser descartado. Feito isto, o senador ainda apresentou um substitutivo de sua autoria, que viria a se configurar, mesmo após vários embates no campo educacional, como a lei que hoje conhecemos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Este substitutivo foi votado em tempo recorde. Em audiência pública, o projeto do senador Darcy Ribeiro ganhou prerrogativa regimental de ter precedência sobre o Substitutivo Cid Sabóia, que havia sido votado na Comissão de Educação do Senado. Nessa audiência, houve protestos contra o golpe regimental que se pretendia dar, sendo dilatado, então, o prazo para a votação final, o que permitiu negociações com o senador Darcy Ribeiro e resultou na elaboração de sucessivos substitutivos. Após estas tantas versões, o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado pelo plenário do senado no dia 8 de fevereiro de 1996. Esse projeto retornou à Câmara, onde foi aprovado em 17 de dezembro de 1996 e sancionado pelo presidente da República sem vetos, tendo sido promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) no dia 20 de dezembro. (PERONI, 2003, p. 86)

Foram anos de intensa mobilização tanto dos educadores como do governo, onde cada um procurou legitimar sua participação e seus interesses. O que vimos ocorrer foi uma forte correlação de forças, onde predominou a ideologia apoiada pelo sistema capitalista, deixando de ser atendidas muitas demandas que partiam da realidade objetiva de educadores e estudantes de todo o país. Ainda hoje ecoam estas vozes, de atores excluídos e silenciados neste processo, como o Fórum Nacional e seus interlocutores, que denunciam a ilegitimidade da tramitação desta lei, devido à direta interferência do Executivo no processo democrático que vinha construindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após este embate no campo educacional, mais uma luta faria parte da realidade dos educadores, principalmente de pesquisadores e formadores de professores: a regulamentação dos cursos de Pedagogia.

³⁴ Grifo nosso.

7.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Conselho Nacional de Educação, através da resolução CNE/CES nº1 de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura. Muito esperadas desde a promulgação da lei máxima da Educação, que ocorrera 10 anos antes, estas diretrizes, no entanto, não evidenciaram o que delas se esperava. Libâneo esclarece:

Em face dos problemas já sabidos sobre as ambigüidades e confusões da legislação recente sobre a formação de educadores, a Resolução avança pouco no esclarecimento das dúvidas dos educadores das inúmeras instituições de formação do país, por ser vaga e pouco explícita em relação aos temas mais polêmicos. Um dos motivos dessas imprecisões talvez seja o fato de pretender contemporizar as posições em debate entre os educadores e associações. Por um lado, mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando, portanto, das propostas da Comissão de Especialistas e do ForumDir. Por outro, institui o grau de bacharel e prevê cursos de formação de especialistas, sem dizer o que são esses cursos e como serão realizados. (LIBÂNEO, 2005)³⁵

Concordamos com o autor, no entanto, entendemos que esta resolução é clara em um ponto: quando apresenta a Pedagogia como um curso de formação de professores, uma licenciatura e que o egresso, o pedagogo, é aquele profissional que ensina nas etapas iniciais da escolarização formal. Vemos aqui a associação entre o trabalho docente e o trabalho pedagógico, ou seja, o professor é pedagogo e por isto é ele quem ensina as crianças. Por este motivo é que para ser professor necessita-se fazer o curso de Pedagogia, que é o espaço desde sua gênese, onde se aprende a ensinar as crianças. E esta ideia não é nova, data na verdade da época dos Pioneiros da Escola Nova que já defendiam que o curso de Pedagogia deveria formar os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Acreditamos que este raciocínio, no entanto, seja um tanto quanto simplificado, visto que carrega em si apenas a concepção de que a Pedagogia é quem trata da formação escolar das crianças, das metodologias e do ensino, desconsiderando a epistemologia da mesma. Inclusive esta falta de reconhecimento da Pedagogia como um campo de conhecimentos, que se dedica ao estudo sistemático das teorias e práticas educativas, é mais uma das mazelas de que sofre nossa profissão. É muito comum que se veja a Pedagogia apenas como o lugar de

³⁵ <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm>.

formação daqueles que darão aulas para as crianças e jovens deste país, sem qualquer aprofundamento científico nos estudos deste curso.

Neste sentido, as DCN para os cursos de Pedagogia não contribuíram para avanços, na medida em que reforçam a ênfase na docência, apresentando ainda mais algumas ‘tarefas’ para os professores executarem. Vemos em seu texto original (Anexo A) que a intenção forjada pela ordem neoliberal é a de formar profissionais que possam atuar em praticamente todas as áreas da instituição escolar. Desde a docência até a direção, passando pela supervisão e outras áreas da gestão, apoiando-se na lógica de formar um profissional ‘multidisciplinar’, que seja ‘flexível’ como deseja o sistema, com a utilização do menor tempo e do menor recurso financeiro possível.

O que vemos ainda é que estas Diretrizes foram criadas em um tempo em que temos uma espécie de vácuo social, ou seja, esta ordem social como está posta, esmaga a imensa maioria dos envolvidos nos processos educativos, tanto professores como alunos. Temos uma desvalorização dos professores, social e financeiramente muito grande, além das condições de vida dos alunos, que também, na grande maioria, são de completa exclusão dos direitos sociais. Assim como também as escolas públicas, com algumas exceções, carecem de recursos para suprir demandas de todas as naturezas, sejam de estrutura física e/ou recursos humanos e materiais.

Além destas condições precárias, existe uma espécie de tradição, que pudemos ver no capítulo sobre o ‘ser professora’, da cultura de não aprofundamento do conhecimento científico. O professor é um técnico que atua empiricamente, que não tem a necessidade de conhecer profundamente os fenômenos que ensina, porque não é importante que as classes populares tenham acesso a este tipo de conhecimento. Assim como há 500 anos, é suficiente que o povo tenha rudimentos de leitura, escrita e cálculos e isto a partir de uma lógica muito mais perversa, porque o discurso de agora prega uma Educação de qualidade para todos, como se esta fosse a verdadeira intenção do regime capitalista. Sabemos que isto foi uma concessão e que na verdade serve como um instrumento de perpetuação do domínio da lógica mercantil sobre os indivíduos:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade

capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (SADER in MÉSZAROS, 2005, p.15)

Esta capacidade do sistema de arregimentar a Educação, como estamos vendo, não deve ser menosprezada, sob pena de que não enxerguemos os subterfúgios por ele criados para tal fim. Ainda analisando como os objetivos destas DCN estão atrelados à hegemonia dominante, podemos ver que a Educação se tornou mesmo uma mercadoria, facilitando o acesso e exploração por parte da iniciativa privada de muitos nichos no mercado educacional. Alertamos ainda que o termo licenciatura, que é utilizado na titulação dos cursos de Pedagogia, é usado equivocadamente aqui no Brasil. Em outros países, como na Alemanha por exemplo, o licenciado é aquele que domina plenamente uma área do conhecimento, em nível científico, estando abaixo apenas do doutorado. Pode-se dizer que este é um “artifício” do sistema para conferir um valor maior, mais importante à formação, valor este que, no entanto, não é possível comprovar na prática.

Criticamos ainda o fato de que esta formação de professores, para uma faixa etária tão ampla, de 0 a 10 anos e mais a Educação de Jovens e Adultos, continua sendo uma formação superficial, onde o professor não aprende as categorias científicas que deverá ensinar posteriormente. É uma formação aligeirada, nos moldes do que preconiza o BM, como já vimos anteriormente. E embora no artigo 8º, inciso IV se veja escrito que o estágio curricular deverá ser realizado ao longo do curso, sabemos que na prática, assim como aparece no currículo aqui analisado, o momento de prática de ensino supervisionada continua ocorrendo no final do curso.

Entre as tantas funções que deve desempenhar o futuro pedagogo, em um mesmo período de tempo em que currículos anteriores formavam para uma única habilitação, temos:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
- § 1º - No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:
- I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.
- § 2º - As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (RESOLUÇÃO Nº1 CNE/CES – 15/5/2006)

Este amplo repertório de habilidades, que deve ter o egresso dos cursos de licenciatura em Pedagogia, nos faz refletir sobre o distanciamento que existe entre o real e o idealizado pelos legisladores. Pensando nisto, concordamos quando Arroyo nos diz:

Não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer, possam, por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestre que os professores repetem? É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador. O grave não é, apenas essa ingênua pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidades de elaborar o projeto da escola, por exemplo, ou com aprender as técnicas de condução de uma reunião com famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam no cerne do ofício de mestres do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação. (ARROYO, 1999, p.145)

É muito importante refletirmos sobre esta afirmação que, embora seja anterior a regulamentação das DCN, nos traz esta ideia fundamental de que o mundo legislador tem sido incapaz de ouvir os educadores e adequar as propostas à realidade objetiva. Falamos em incapacidade, mas na verdade entendemos que este distanciamento é histórico e vem marcado pela ideologia do modo de produção no qual vivemos.

Um exemplo disto, e que gostaríamos de salientar ainda, é que estão previstas todas estas demandas para o mesmo tempo de formação, que anteriormente atendia a uma habilitação específica como a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Será atendida a necessidade de aprofundamento em cada conteúdo, em cada teoria ou metodologia aprendida no curso de formação? Será que, por isto, é de surpreender as dificuldades da Educação no Brasil? Um país que forma os professores dos anos que consideramos mais importantes da escolarização, fazendo com que os mesmos passem ‘correndo’ pelos cursos de formação, que nem precisam ser universitários, e lança-os a uma realidade a qual eles não aprenderam a conhecer, conseguirá sair deste lugar de insucesso?

Muitas são as dúvidas e as possibilidades de se pensar sobre estas questões. Para compreendermos um pouco melhor os efeitos das DCN na formação de professores, analisaremos agora as influências destas na prática do curso de Pedagogia que escolhemos para estudar.

8. AS DIRETRIZES CURRICULARES NA PRÁTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA – FACED/UFRGS

Para emprendermos esta análise, tomamos como referência a Resolução CNE/CES nº1 de 15 de maio de 2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, e as súmulas das disciplinas, apresentadas na grade curricular do curso analisado neste estudo.

Inicialmente buscamos conhecer a ênfase que estas DCN apresentam para a formação do Licenciado em Pedagogia. Observamos que, apesar de enfatizar a docência, o que podemos ver no artigo 2º, esta resolução aponta para uma formação muito mais ampla, abrangendo praticamente todos os possíveis papéis desempenhados em uma instituição escolar e também em outros espaços de Educação.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.³⁶

Isto nos parece contribuir para a adequação da escola, desejada pela ideologia dominante, ao mercado de trabalho. Ou seja, proporcionar aos professores uma formação bastante ampla, no menor tempo possível e, conseqüentemente, usando para isto um menor investimento de capital. Esta política educacional vem sendo aplicada ao longo das últimas décadas, mais precisamente como já vimos, após a entrada do BM como agente financiador dos projetos educacionais de países que atendem as diretrizes neoliberais.

Apresentamos aqui mais uma vez nossa preocupação de que os cursos de Pedagogia, que anteriormente habilitavam para funções mais específicas, continuam com o mesmo tempo destinado, para agora formar os profissionais que podem atuar desde a Educação Infantil até os cursos de formação de professores, passando pela Educação de Jovens e Adultos e funções administrativas como Direção, Coordenação e Orientação, por exemplo. Perguntamo-nos se isto não seria uma grande contradição. No momento em que o ensino do país sofre duras críticas ao seu desempenho em provas internacionais, se regulamenta que a formação dos

³⁶ Resolução CNE/CES nº1, de 15 de maio de 2006.

professores para esta ampla faixa, tanto etária como de conhecimentos necessários, possa ser feita nos mesmos quatro anos em que se formava um professor para atuar apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Um dos exemplos destas avaliações a que nos referimos é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), amplamente divulgado pela mídia e no qual o Brasil figurou em 54º lugar no ranking geral, entre 57 países, na última edição no ano de 2007³⁷. Devemos olhar com atenção para isto, pois ainda que estes instrumentos avaliativos sirvam à lógica de se avaliar para investir, de acordo com preceitos da ideologia dominante, e não considerem as diferenças de realidades dos países avaliados, pode-se dizer que as mesmas no mínimo apontam para problemas estruturais na Educação brasileira, principalmente no desenvolvimento de habilidades básicas nas áreas de leitura, matemática e ciências, que são as avaliadas neste instrumento, especificamente.

Mas por que referirmos um teste que é aplicado a alunos na faixa dos 15 anos, quando estamos estudando o processo de formação do professores dos Anos Iniciais da escolarização? Porque entendemos que estes alunos passaram por todo o Ensino Fundamental e conseqüentemente suas aprendizagens nestas áreas têm suas bases neste nível de ensino, ainda que os conteúdos cobrados nos testes sejam de maior complexidade. Podemos também analisar o nível de ensino que estudamos, se buscarmos os resultados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em provas de língua portuguesa, teste este que é aplicado a estudantes da 4ª série do ensino fundamental e, portanto, alunos dos professores cuja formação estamos discutindo neste estudo. Vemos que ao longo de uma década, não se registraram avanços entre os alunos avaliados³⁸. E para o que isto nos aponta?

Reiteramos mais uma vez que, segundo nosso ponto de vista, estas avaliações fazem parte do ideário capitalista e das políticas do BM, porém acreditamos que elas também podem nos auxiliar a conhecer o tipo de formação que estão tendo os estudantes brasileiros. E como Educação não se faz por geração espontânea, temos que analisar todos os fatores que contribuem para este quadro, desde as políticas públicas até a metodologia utilizada. Em todos estes quesitos, certamente encontraremos problemas, mas acreditamos que um deles, e é este que nos interessa apontar, é a deficiente formação dos professores dos Anos Iniciais do EF.

³⁷ Retirado do site: estadão.com.br, notícia do dia 04/12/2007.

³⁸ Dados publicados no jornal Zero Hora de 1º/02/2009.

Então entendemos que esta formação colocada pelas DCN, e que é vista e divulgada como uma alternativa para qualificar os profissionais da Educação, o que faz na verdade é perpetuar a lógica de aligeiramento e superficialidade na formação, partindo da premissa de que estes professores não necessitam de uma formação sólida, baseada em teorias e suas categorias, que dêem conta da realidade em que estamos inseridos. Para compreender melhor como a legislação, mais uma vez, não atende ao mundo vivido e sim a uma realidade idealizada pelos legisladores, após esta regulamentação dos cursos de Pedagogia, apontamos a evidência de um posicionamento em que as especificidades de formação, como Educação Infantil, por exemplo, deveriam ser realizadas em estudos de pós-graduação.

Concordamos que uma faculdade de educação deve ser o lugar de formação de todos os professores, com uma base comum, antes de se partir para as especificidades, mas perguntamos: Por que, então, os alunos de outras licenciaturas não necessitam ser formados neste espaço comum? E como, na realidade atual, podemos esperar que os professores possam ao concluir uma graduação, que já os habilita a atuar em praticamente todas as áreas da escolarização inicial, buscar estudos de pós-graduação?

Buscamos dados atualizados sobre a formação dos professores brasileiros e encontramos no site do MEC os resultados do Censo Escolar de 2003, no qual chamam a atenção alguns dados, que consideramos importantes de serem aqui apresentados. De acordo com esta pesquisa, que foi realizada com os professores de Educação Básica de todo o território nacional, 85% dos educadores são mulheres e 15% homens, o que comprova a feminilização do magistério sobre a qual falamos em capítulo anterior. Acreditamos ainda que este número possa ser maior, entre as mulheres, se considerarmos sua atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde as mesmas são a imensa maioria (a pesquisa não fez a separação entre os níveis de ensino, considerando a Educação Básica como um todo).

Chama a atenção ainda que dos 1.542.878 professores deste nível de ensino, 1.355.866 são professores das redes públicas de ensino do país. Outra informação dá conta de que 1.016.468 do total de professores, anteriormente citado, concluíram sua formação em cursos superiores de licenciatura. Embora seja uma grande maioria, não temos a informação precisa de quantos destes são graduados em Pedagogia e atuam na escolarização inicial. Mas entendemos que isto pode ser explicado pelo incentivo à universalização do ensino superior,

principalmente em Instituições Privadas, que vimos acontecer a partir da promulgação da LDBEN de 1996. Outros dados que podem confirmar esta nossa hipótese, encontramos quando os professores responderam em que instituição concluíram seus estudos de ensino superior³⁹.

Ao contrário do que se via até aqui, onde a maioria dos educadores do país havia cursado a Educação Básica em escolas públicas do país, no Ensino Superior veremos se inverter esta lógica, pois dos 786.210 professores que haviam concluído seus estudos há menos de um ano, 436.818 o fizeram em Instituições privadas, enquanto apenas 261.880 cursaram suas licenciaturas em Universidades públicas. Outra informação que pode nos ajudar a compreender o grande número de professores com licenciatura e como isto pode estar ligado à proliferação dos novos cursos, é o fato de que, como dissemos anteriormente, dos 1.016.468 professores com licenciatura, 786.210 haviam concluído as mesmas há menos de um ano e 228.431 docentes tinham entre um e cinco anos como tempo de conclusão.

Se considerarmos que o censo é do ano de 2003 e voltarmos cinco anos, chegaremos ao ano de 1998, um ano após a LDBEN. Somando estes dois grupos, temos um total de 1.014.641 professores, o que representa 99% dos docentes da Educação Básica com formação em cursos de nível superior - licenciaturas, que concluíram seus estudos em um espaço de tempo menor do que cinco anos anteriores a este Censo.

Com esta “universalização” do Ensino Superior, veremos que a Educação, principalmente de brasileiros e brasileiras de 0 a 10 anos e dos jovens e adultos na escolarização inicial, bem como a formação de docentes, continuou sendo considerada de menor importância. Quando o país opta por priorizar um nível de ensino em detrimento de outro, que consideramos ser o essencial, como a Educação Básica, temos um panorama desolador para o futuro da nação. Esta medida reforça a elitização do ensino superior, pois nem todos os alunos terão acesso às Universidades Públicas, mesmo com os sistemas de cotas, tendo assim que buscar as Universidades Privadas, que estão alinhadas com a ideologia dominante e que, em muitos momentos, reproduzem em seus currículos as ideias e práticas que perpetuam as desigualdades deste modo de produção.

³⁹ Censo Escolar - ano 2003

Podemos ver este descaso, que vem se desenvolvendo historicamente, em relação à escolarização inicial, inclusive em dados apresentados recentemente pela mídia impressa. De acordo com um jornal de circulação nacional, no Brasil investe-se quase sete vezes mais em um aluno do Ensino Superior do que em um aluno da Educação Básica. Na Coreia do Sul, por exemplo, um universitário custa o dobro de um aluno do Ensino Fundamental e, quanto aos salários dos professores neste mesmo país, um docente recebe o equivalente a mais de R\$10 mil⁴⁰. No Brasil, o governo propôs recentemente, um piso salarial de R\$ 950 para uma jornada de 40 horas semanais de trabalho e enfrentou a mobilização de vários governadores para que não se implantasse esta medida, sob o argumento de que com isto, não seria possível aos estados cumprir a lei da responsabilidade fiscal.

[...] há evidências do desprestígio que marca, *até os dias atuais*⁴¹, os estudos destinados à formação de professores na universidade. Em decorrência do privilégio de áreas consideradas “mais nobres” científica e socialmente falando em relação àquelas “menos nobres”, foi configurando-se uma resistência à formação de professores, entre os próprios “cientistas” e “educadores” das duas primeiras universidades públicas no Brasil, a USP (SP, 1934) e a Universidade do Distrito Federal – UDF (RJ, 1935). (BRZEZINSKI, 2007, p. 177)

Embora a autora esteja situando esta problemática lá no início da história das universidades públicas brasileiras, ela indica que este desmerecimento de uma formação em nível superior, principalmente para o ensino “primário”, acontece até os dias atuais. Sabemos que, obviamente, este não é mais um posicionamento das universidades citadas e de outras universidades públicas, mas também não podemos fechar os olhos para o pensamento, fruto do senso comum, de que o curso de Pedagogia ainda é visto como um curso de “segunda classe”, mesmo quando comparado a outros cursos do campo educacional, como podemos ver na fala de uma das alunas entrevistadas:

*E1⁴²: [...] eu fazia Psicopedagogia em uma instituição privada. [...] daí eu tranquei a faculdade. Toda a minha família quase teve um troço: “Tá louca... quer ser professora?” não sei o que... Voltei para um cursinho pré-vestibular porque eu não tinha, fiz magistério, né, base de matemática, física... Eu tinha o mínimo do mínimo. [...] e aí agora eu me achei.*⁴³

⁴⁰ ZH, 01/02/2009, p.5

⁴¹ Grifo nosso.

⁴² A identificação de alunas e professoras entrevistadas será assim realizada: E (entrevista) n°__ (as entrevistas de alunas correspondem aos números de 1,2,3,4 a 5 e as de professoras aos números 6,7 e 8).

⁴³ Para identificar as transcrições de entrevistas, convencionamos utilizar os trechos com moldura, a fim de diferenciá-los das citações.

Vemos aqui que a reação da sociedade, neste caso a da própria família, costuma ser a de um “quase desespero”, quando é feita a opção pelo magistério. Mesmo em famílias onde um ou mais membros exercem a profissão docente, é difícil que haja um incentivo para esta carreira:

E4: A minha mãe é professora. [...] É de educação infantil em uma escola estadual. Ela até achou legal eu fazer Pedagogia, porque ela nunca fez curso superior, mas sempre me diz para eu não dar aulas. Diz pra eu estudar muito pra ter alguma função em escola ou dar aulas na faculdade, porque em escolinha vou ‘morrer de fome’... risos

Avançando em nossa análise, e por entendermos que a ênfase primeira destas DCN é a formação inicial de docentes para os primeiros anos de escolarização, seja ela de crianças, adolescentes ou adultos, fomos ao currículo do curso em estudo buscar onde e como está sendo cumprida esta meta. Entre as disciplinas obrigatórias do curso, encontramos uma vasta referência a este objetivo das Diretrizes. Podemos ver também esta preocupação na fala de uma das professoras do curso:

E8: Eu sempre tive a crença de que antes de ser qualquer tipo de gestor na escola é muito importante que tu tenha uma formação e experiência em sala de aula para tu poder compreender não só o aluno, mas o contexto em que este aluno está. [...] Eu acredito muito, desde 87 quando comecei, que umas das coisas mais importantes era ter experiência e formação na docência, e que o especialista seria uma formação que poderia vir após isto. Me parece, no meu ponto de vista, que uma das grandes contribuições das DCN é focar na formação inicial do professor para a atuação em sala de aula.

Sendo assim, desde o primeiro semestre, as alunas e alunos se vêem envolvidos em aulas teóricas que procuram dar subsídios sobre o que os mesmos encontrarão na realidade, como as metodologias e conteúdos da escolarização inicial, as etapas do desenvolvimento humano, além de questões no âmbito da gestão educacional. Como vimos no capítulo em que analisamos os currículos, a grade curricular atual deste curso de Pedagogia tem uma base pautada em disciplinas do campo social, como: História da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Políticas e Legislação da Educação, Teoria de Currículo e Ciências Sócio-Históricas, entre outras.

Observa-se ainda que, em cada semestre, existe um Seminário de Docência, onde são abordados assuntos diferentes ao longo do curso e que buscam preparar as alunas e alunos para o exercício da docência. O objetivo destes seminários é proporcionar, através do estudo teórico e da prática, a vivência nos diferentes locus, para os quais o curso de Pedagogia agora

os prepara para trabalhar. Os assuntos abordados desde o primeiro semestre são: Inclusão Social e Educação Especial; Processos de Produção e Escolarização das Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; Processos de Gestão na Educação de Crianças de 0 a 10 anos e Jovens e Adultos, em Espaços Escolares e Não-Escolares; Iniciação à Prática Pedagógica com Crianças de 0 a 3 anos; Iniciação à Prática Pedagógica de 4 a 7 anos; Iniciação à Prática Pedagógica de 6 a 10 anos.

Em todos os seminários aparece a palavra docência, ainda que a temática aponte para outras aprendizagens, como no caso do seminário de processos de gestão, por exemplo. Entendemos que a docência é sim a base de um curso de Pedagogia e que cada crédito que vai sendo cursado pelas alunas e alunos vai organizando e reorganizando sua formação como docente. A cada disciplina acrescentada em seu currículo, a (o) aluna (o) vai ampliando o repertório de conhecimentos e experiências, sendo esta sua trajetória uma formação material que vai, em pequenos saltos qualitativos, se modificando até o dia em que, ao completar a medida quantitativa que determina este currículo, ocorre uma ruptura que chamamos de revolução e que representa a transformação deste em outro FMS. No caso, a (o) aluna (o) que é estudante do curso de Pedagogia se transforma no profissional, a (o) pedagoga (o)⁴⁴.

Gostaríamos de ter analisado cada um dos seminários, a fim de apresentarmos um todo do currículo, no entanto determinamos que nosso objeto de estudo seria o seminário do 6º semestre – Seminário de Docência VI: Saberes e Constituição da Docência (6 a 10 anos) – por dois motivos: um de ordem prática, devido ao pouco tempo que tínhamos desde a qualificação do projeto até a escrita final da dissertação. O outro motivo surge de uma escolha nossa, como pesquisadoras, e que vem ao encontro do que já justificamos como fundamental aos que escolhem a teoria marxista como lente para ler a realidade: nossa experiência profissional. Como atuamos nos Anos Iniciais do EF, desde o início dos anos 90, entendemos que seja na formação dos profissionais deste nível de ensino que poderemos apresentar contribuições para a transformação da mesma.

Tendo escolhido então o sexto semestre como nosso foco de estudo, buscamos conhecer como este semestre especificamente se organizava e como vem procurando

⁴⁴ Lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa. Ver Silva Triviños, 1987, p. 65 - 69

contemplar o que está posto nas DCN. Para isto, entrevistamos professoras e alunas e também participamos da mostra de trabalhos que aconteceu no final do semestre.

Por ser o último seminário, o que também consideramos interessante visto que as alunas já cursaram os propostos até aqui (como o currículo mudou em 2007, estas alunas que frequentaram o seminário em 2008/2, e foram sujeitos desta pesquisa, fizeram os seminários a partir do 3º semestre), este semestre tem como título “Saberes e Constituição da Docência”, aparecendo pela primeira vez a palavra Docência como assunto a ser tratado em um eixo do currículo. Neste semestre, além do seminário, as disciplinas ministradas são: Sociologia da Educação: Espaços Escolares; Ciências Sócio-Históricas; Psicopedagogia; Educação Matemática II e Educação em Ciências Naturais.

A organização deste seminário, que é ministrado por duas professoras da faculdade, vem passando por alterações desde que o mesmo iniciou em 2007. De acordo com uma das professoras, inicialmente esta disciplina se assemelhava muito ao seminário do 5º semestre, já que os dois trazem em suas súmulas a ênfase na organização curricular, diferenciando-se apenas pela faixa etária a ser atendida (quinto semestre – 4 a 7 anos e sexto semestre – 6 a 10 anos). O produto final se configurava em um portfólio, o que acabava sendo realizado quase que da mesma forma nas duas disciplinas. Tal fato levou as professoras a repensarem a maneira de organizar as aprendizagens das alunas, a fim de que este último seminário (antecede o estágio) pudesse acrescentar novas propriedades, em termos de conhecimentos para estas alunas.

Além disto, nas reuniões proporcionadas pela COMGRAD, entre todos os professores e também entre os que ministram aulas neste semestre, surgiu a preocupação com a questão do incentivo ao papel do professor como pesquisador, o que aparece nas DCN. Pensando nisto, as professoras deste seminário procuraram alternativas para contemplar esta aprendizagem entre suas alunas. Foi decidido por elas então, que o segundo semestre de 2008 teria um diferencial, ao abordar a importância do papel de pesquisador para os docentes. Para isto, no início do semestre cada aluna (o) foi desafiada (o) a pensar em uma questão que a (o) inquietava em relação ao exercício da docência. Enquanto iam sendo retomados conteúdos trabalhados nos semestres anteriores, as (os) alunas (os) deveriam formular uma pergunta originada desta dúvida, curiosidade ou inquietação.

Em um segundo momento do semestre, começaram os preparativos para a semana de prática que as (os) estudantes deveriam fazer em turmas de Anos Iniciais, com crianças de 6 a 10 anos, conforme determina o eixo temático do semestre. Em relação a esta prática, foi no ano de 2008 também que ocorreu uma mudança importante, com o acréscimo da possibilidade das (os) alunas (os) realizarem a mesma em turmas de EJA, o que havia ficado de fora dos seminários, sendo possível apenas no estágio ao final do curso (7º semestre).

Este momento de prática é considerado muito importante, pois coloca as (os) alunas (os) em contato com a realidade escolar, além de proporcionar a experiência de planejamento e avaliação de suas experiências. Em um primeiro momento, durante uma semana, as (os) alunas (os) vão às escolas escolhidas por elas (eles) e realizam a atividade de observação. É fornecido às (aos) alunas (os) um roteiro do que deve ser observado e elas (es) registram em um diário de campo, prática que foi “implantada” no semestre anterior e que é mantida porque no entendimento das professoras é um importante instrumento para um professor pesquisador.

Após esta semana de observação (em que são dispensadas de todas as outras aulas), as (os) alunas (os) retornam para a Universidade com o material anotado em seus diários e discutem nas diferentes disciplinas sobre o que encontraram nas escolas. De acordo com umas das entrevistadas:

E5: [...] Quando a gente volta da observação não se fala em outra coisa... Em cada aula tem alguma relação que a gente tem que fazer com o que viu lá na escola. Chega a ser chato...

Nas aulas do seminário de docência, é solicitado às (aos) alunas (os) que retomem a sua pergunta inicial e avaliem se continuam com aquela dúvida, se ela foi respondida na observação, se pretendem mantê-la ou modificá-la e, se pretendem mudar, qual é o novo questionamento. Esta reflexão se configura na primeira avaliação da disciplina. Além de desenvolver o espírito investigativo nas (os) alunas (os), a partir do momento em que elas (es) têm que se colocar no lugar de docente para formular uma pergunta, um problema, é objetivo também que se baseiem neste questionamento e nas observações feitas para propor as atividades que serão realizadas na semana de prática, que acontece aproximadamente um mês após o período de observação. Com esta sistemática as professoras pretendem incentivar uma postura investigativa em suas alunas, o que nos parece estar em consonância com o que nos diz Silva Triviños:

[...] Na realidade, até o momento, de maneira geral, o que tentamos propor, é desterrar para sempre de nossas escolas a premência da repetição como um dos métodos para educar as crianças e jovens. Queremos que o pensar torne-se uma atividade importante no processo educativo. E a pesquisa, *que se nutre de perguntas sobre as coisas e os seres, cientificamente elaborada*⁴⁵, chegue às escolas, tanto às escolas ricas como às escolas pobres. (SILVA TRIVIÑOS et al., 2003, p.21)

Esta atividade, além de proporcionar uma reflexão acerca da constituição da profissão docente, possibilita também que as (os) alunas (os) reflitam sobre a importância de conhecerem a realidade em que irão atuar e fazer propostas adequadas à mesma. E isto é fundamental, tendo em vista que muitas vezes existe em nossa profissão a crença de que se possa trabalhar com “receitas prontas”, ou seja, alguns profissionais tomam conhecimento de estudos, projetos ou atividades que deram certo em outras partes do mundo, principalmente em países desenvolvidos, e as transferem para cá sem as devidas mudanças e reflexões necessárias, esperando que assim se atendam as necessidades da população brasileira.

Seguindo na organização desta disciplina, as professoras relatam que recolhem as reflexões e propostas para a prática, para realizarem uma análise mais detalhada. Aqui gostaríamos de salientar que pudemos observar uma atividade docente que é pouco ou quase nada valorizada pelo mundo social:

[E6]: *“Nós recolhemos todos os trabalhos e levamos para casa. Daí vem uma parte muito trabalhosa, mas que faz parte do processo que acreditamos, que é a leitura de cada trabalho e a escrita de comentários sobre o que estas alunas escreveram. Imagina que são em torno de 40 alunas. Nós nos dividimos, eu e a minha colega que trabalha com a outra turma, usando como critério o ano/série que foi observado. Eu fico com os dois primeiros e ela com 3ª e 4ª séries. Feito isto, nós fizemos a devolução individualmente, para que possamos conversar com as meninas. Marcamos horários e vamos atendendo cada uma, para que possamos dialogar com elas sobre este momento.*

Este trabalho de avaliar individualmente, ouvir os alunos e proporcionar momentos de diálogo com o professor, infelizmente não recebe apoio nem por parte do Estado, que não costuma remunerar seus professores pelas horas trabalhadas em casa, nem pela sociedade que muitas vezes considera isto perda de tempo produtivo. Ao contrário do que pensam estes setores, as interações resultantes deste processo possibilitam que tanto aluno, como professor, possam refletir sobre sua prática e, mais do que isto, possam aprender a buscar argumentos e conhecimentos para fortalecer ou refazer suas aprendizagens.

⁴⁵ Grifo nosso.

Um dos aspectos que as professoras mais ressaltam também vai ao encontro desta busca por uma coerência pedagógica, que é o desenvolvimento de um princípio pedagógico, com apenas um ou dois objetivos e a partir destes o desenvolvimento de atividades que atendam os mesmos. Ao longo dos últimos semestres, elas notaram que as alunas elegiam um princípio e faziam atividades que nem sempre se relacionavam com o mesmo, o que demonstrava uma imaturidade teórica, como podemos ver em um exemplo dado pela professora:

[E7] “a aluna elegeu como princípio pedagógico a idéia de Diálogo, de Paulo Freire, mas as atividades não tinham relação com isto. Tive que chamá-la e propor questionamentos do tipo: como vais observar este princípio nas crianças? Como incentivá-las a conversar, dialogar, argumentar? Onde elas podem exercer este princípio? Entre outras... Sugeri que ela se apropriasse mais do conceito em Paulo Freire. Ela foi atrás e duas semanas mais tarde tinha atividades bem mais adequadas ao princípio pedagógico escolhido por ela.

Feito o planejamento, que a cada semestre vem contando com uma maior participação dos outros professores do semestre, as alunas vão para a semana de prática. Como já dissemos, esta pode ser em turmas dos Anos Iniciais do EF, com crianças de 6 a 10 anos ou com alunos da EJA. Nesta atividade, que é o ponto alto do semestre, as alunas realizam o que a faculdade tem chamado de “prática compartilhada”, ou seja, elas atuam junto com a professora titular ou referência⁴⁶ da turma.

Não é interesse do curso, neste momento, que as alunas atuem sozinhas na docência e sim vivenciem a experiência, principalmente observando outro docente em sua prática cotidiana. Elas devem propor as atividades e interagir com as crianças e professora, não devendo ficar como únicas responsáveis pela turma. Na prática, porém, nem sempre é assim, pois mais de uma entrevistada relatou que ficou como regente da turma durante a prática realizada: “a minha era EJA. Quando cheguei lá, a professora mesmo não tinha ido e eles (a direção) adoraram quando me viram... Sim, fiquei dando aula sozinha os quatro dias... (E1)

Nestas situações, pudemos observar duas questões que gostaríamos de ressaltar, a fim de que se possa repensar para que estas práticas atendam seus objetivos. Primeiro, nos parece que não existe uma relação entre a Universidade e as Escolas envolvidas, o que dificulta que se cumpram certos acordos, como o de não permitir a prática de uma aluna sem a professora

⁴⁶ Nomenclatura utilizada no sistema municipal de ensino de Porto Alegre.

titular, por exemplo. Sobre isto já nos alertava Silva Triviños, ao escrever sobre a proposta de inserir o aluno do curso de formação de professores nas escolas, desde o primeiro semestre:

Notamos que a comunidade escolar não está preparada totalmente para uma experiência desta natureza. Se bem encontramos apoio em várias escolas, observamos, por outro lado, que as comunidades escolares resistem dar abrigo a uma iniciativa que significa, no fundo, uma invasão sistemática de sua privacidade. (SILVA TRIVIÑOS et al, 2003, p.24-25)

Acreditamos que este estabelecimento de relações da Faculdade de Educação com as Escolas é muito importante e contribui para que se concretizem objetivos deste porte. Outra observação que não pudemos deixar de fazer foi de que existe toda uma organização para esta prática em termos de planejamento, mas não existe uma supervisão por parte da Universidade. Embora tenhamos a compreensão de que estas práticas não se configuram como o estágio docente, pois este acontece de maneira supervisionada no sétimo semestre, acreditamos que os seminários que se referem à Docência deveriam dar uma atenção para esta questão, a fim de que se possam ter outros olhares acerca do que foi vivenciado pelas alunas, além do que elas mesmas relatam.

Faremos uma sugestão a respeito disto em nossa proposta, mas já podemos justificar aqui que não é nossa intenção criar uma mentalidade de controle e sim demonstrar uma parceria entre as Instituições envolvidas e também evitar que aconteça o que ouvimos no relato de uma aluna:

[E2][...] Ih! Tem muito trabalho fabricado, sabe? Tipo assim, como ninguém vai lá ver, tem gente que faz o planejamento todo bonitinho e depois a apresentação na aula também, mas a gente sabe, porque a pessoa mesmo diz, que na prática não foi aquela maravilha que ela contou... [...] Não sei se tem como fazer, até acho que não porque é muita gente, mas que tinha que ter um jeito de supervisionar, ah... tinha, sim.

Sabemos que este não é o posicionamento da maioria das alunas, mas pensamos que como formadores de professores, devemos estabelecer alguns critérios para que não se caia no discurso corrente de que cada um é responsável pela sua formação, isentando governos e instituições de muitas responsabilidades, e que aqueles que não se adéquam serão ‘descartados’ posteriormente pelo mercado, numa espécie de ‘seleção natural’. Vimos algumas alunas fazendo falas do tipo “Cada um faz a sua graduação... Tem que correr atrás...” (E1) e entendemos que esta é a lógica da realidade atual, fruto de um pensamento neoliberal, que incentiva o individualismo e a competitividade.

No entanto, apesar desta compreensão, e também por discordarmos deste posicionamento, é que acreditamos que seja importante que as (os) alunas (os) percebam que existe uma preocupação por parte da Instituição formadora de garantir um conhecimento sólido e pautado na reflexão sobre práticas e teorias envolvidas em seus processos de aprendizagem.

Este momento de relato das práticas tem mobilizado todos os professores do sexto semestre e tem como um dos objetivos, que consideramos importante destacar, que as (os) alunas (os) desenvolvam a habilidade da oralidade e da argumentação formal, a partir dos princípios pedagógicos utilizados em suas práticas docentes. Para isto, cada aluna teve dez minutos e deveria contemplar um roteiro previamente combinado com as professoras, que incluía o relato do que havia observado, o que pensou para trabalhar com aquela turma, que princípio pedagógico escolheu, as atividades realizadas, o que aprendeu como professora e o que percebeu que as crianças aprenderam.

Inicialmente as (os) alunas (os) evidenciaram uma grande resistência, “no começo teve muita briga” (E7) em aderir ao que estava sendo proposto, em termos de pesquisa e apresentação formal, como podemos ver na fala de uma aluna, relatada pela professora:

[E8]: No início do semestre, quando propus o trabalho houve muita discussão. Uma aluna disse: “Não é possível! Isto aqui é um curso de Pedagogia. Não é uma coisa que a gente tem que aprender a apresentar trabalhos para os outros”. Argumentei que a gente tinha um curso que prometia e a gente não tava fazendo isto. Ao final do semestre, esta mesma aluna disse ao avaliar a disciplina: “É uma das disciplinas que eu acabei vendo, no decorrer do tempo, como é que eu me qualifiquei como professora”.

Para as professoras entrevistadas, a proposta de desenvolver a oralidade formal de seu próprio trabalho se apresentou, segundo suas opiniões, como “o maior ganho de todo este processo” (E6). Ainda conforme esta professora é importante que as (os) alunas (os) trabalhem esta capacidade argumentativa, observando que seja uma argumentação teórico-prática, pois em sua vida profissional irão necessitar:

[E6]: [...] para defender seu ponto de vista em uma reunião pedagógica, para apresentar suas experiências, para defender uma proposta junto aos pais de seus alunos ou ir ao poder público e conseguir de alguma maneira mostrar seus argumentos a respeito de uma proposta encaminhada.”

Como encerramento deste Seminário, as (os) alunas (os) realizaram a escrita de um artigo no qual retomaram a pergunta que formularam no início do semestre, devendo contextualizar a mesma em sua prática e desenvolver a escrita utilizando as reflexões que foram proporcionadas pela disciplina e também por outras ao longo do curso. Esta atividade se configura em um grande desafio para as (os) alunas (os) tendo em vista que não é da cultura da Educação brasileira o incentivo às práticas de escrita reflexiva, para além do mero exercício de copiar.

Infelizmente não faz parte do repertório de nossos (as) estudantes a cultura de escrever argumentativamente, de desenvolver uma escrita permeada por teorias, categorias e conceitos nos diferentes campos do saber. Por isto, como já dissemos anteriormente, é comum encontrarmos uma cultura, tão disseminada entre os professores, de adotar “receitas” prontas, porque além destes não terem tido em sua formação oportunidades de criar suas escritas, nos parece que não existe uma vontade política que auxilie neste sentido.

Atualmente, os professores passam a maior parte de seu tempo dando aulas, corrigindo provas e atendendo as exigências burocráticas do sistema de ensino (como preenchimento de cadernos de chamada, planos de ensino, avaliações, censos, entre outros), não dispendo de horário remunerado para exercitar as habilidades de pesquisar, escrever, enfim produzir conhecimento. Como já nos alertava Marx, e parece que o ideário capitalista utiliza muito bem isto a seu favor, “Para que os homens consigam fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se, alojar-se, etc.” (MARX; ENGELS, 2002, p. XXV). Sendo assim, os trabalhadores em Educação tem tido que se ocupar muito mais de sua sobrevivência, do que do desenvolvimento destas habilidades, que poderiam ampliar seu campo de atuação e também representar uma mudança de nível de qualidade em si mesmo, enquanto FMS inserido na realidade, que aos adquirir novas aprendizagens pode tornar-se outro, mais complexo. Sendo esta mudança uma possibilidade mais viável e justa de melhorar a Educação do país.

Retomando o plano de trabalho deste seminário, podemos dizer que dois grandes eixos perpassaram a organização do mesmo: 1) Preocupação em incentivar a prática do professor como pesquisador, através da escolha de um assunto, uma questão pessoal para ser aprofundada; 2) O desenvolvimento de certa coerência entre teoria e prática, através do

exercício de planejar aulas, pensando em articular princípios pedagógicos e atividades correspondentes. Chamaram-nos a atenção as dúvidas relatadas pelas entrevistadas, que nos pareceram ainda bastante iniciais, do ponto de vista da prática, embora as alunas já estivessem concluindo o terceiro ano do curso de Pedagogia. Tais dúvidas nos parecem evidenciar uma falta de experiência prática em escolas e salas de aula, tendo em vista que as perguntas, invariavelmente, giraram em torno de:

- Como é que se consegue trabalhar com turmas que são heterogêneas?
- Como se trabalha com turmas de 20, 25 alunos e eles aprendendo de formas diferentes? Dando respostas diferentes?
- Como trabalhar com alunos de inclusão?
- Como fazer para que os alunos me respeitem como estagiária? Que postura devo ter? Ser mais 'sisuda' ou 'amiga' deles?
- Quem é este aluno do EJA? O que está fazendo ali? Por que voltou? É uma necessidade social?
- Como lidar com a diversidade?

E a principal, a mais perguntada:

- Como fazer para que os alunos aprendam?

Certamente estas (es) alunas (os) tiveram, ao longo dos anos anteriores, disciplinas teóricas que abordaram as dúvidas acima e discutiram possíveis encaminhamentos e soluções. No entanto, e por isto defendemos a prática desde o primeiro dia do curso, as discussões ocorreram em nível teórico, onde as estudantes que já atuavam como professoras puderam dar contribuições e estabelecer relações, mas aquelas que não tinham a prática docente acabaram se deparando com estas questões quando foram a campo.

Apesar disto, reconhecemos que este curso de Pedagogia apresentou um considerável avanço, quando colocou em seu novo currículo estes seminários, onde é possível aproximar alunas e alunos do cotidiano da escola. O que defendemos é que é possível e necessário proporcionar uma formação onde estas questões surjam no início do curso, quando os estudantes já iriam para as escolas, e ao longo do mesmo, se vá desenvolvendo a atitude investigativa como forma de buscar e aprimorar os conhecimentos que auxiliarão a lidar com as dúvidas, incertezas e conquistas que fazem parte do cotidiano escolar.

Ao relatarmos o funcionamento deste semestre, queremos reafirmar que este é um FMS particular porque representa o Seminário de Docência do sexto semestre, que foi realizado no ano de 2008. Esta delimitação de tempo e espaço é importante porque esta disciplina, embora vá repetir-se no primeiro semestre de 2009 e nos seguintes, é única, se considerarmos que os FMS estão em constante movimento e, conseqüentemente, nunca será possível obtermos uma cópia fiel deste momento que analisamos. Seja pela mudança das (os) alunas (os), pelas experiências que terão ou não, pelas propostas dos professores e professoras ou pelo momento histórico em que se encontrará, cada novo semestre se apresentará como um novo FMS particular.

8.1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ALUNAS E PROFESSORAS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Em sua tese, Martini trabalha com o conceito de Representações Sociais, apresentando a origem histórica do mesmo no campo do saber. Sua escrita ressalta que desde o princípio esta teoria apresentou uma variedade muito grande de possibilidades de significados a serem abrigados em seu interior. Apesar desta diversidade, as Representações Sociais se tornaram um importante instrumento de investigação científica, contribuindo principalmente para o campo da Psicologia Social, nos últimos anos. Desde a década de 60 se vem retomando estes estudos, como alternativa para ampliar o conhecimento sobre os grupos sociais, em contraposição à tradição behaviorista, que limitava suas investigações ao indivíduo e pequenos grupos, teoria esta que dominava este campo do saber na época.

Veremos assim, mais fortemente a partir da década de 80 com a epistemologia construtivista e a busca de análises qualitativas da realidade, uma tendência de se procurar conhecer a subjetividade humana e suas relações no mundo real. Esta tendência reforçou a necessidade de desenvolver as representações sociais, tendo em vista que para compreender padrões de comportamentos da sociedade, nem o behaviorismo e nem positivismo, ciência que explica o mundo social utilizando os critérios das ciências naturais, se mostravam eficazes.

De acordo com a autora, o conceito de representação social é um conceito dinâmico e explicativo, possuindo dimensões históricas e transformadoras, é um conceito relacional e, por isso mesmo, social. (MARTINI, 1999). Considerando isto, buscamos conhecer as representações sociais das (os) alunas (os) do curso de Pedagogia em estudo, a respeito da formação de professores no atual currículo. Para tal objetivo, além das entrevistas semiestruturadas, também observamos atividades na Faculdade no ano de 2008, que oportunizaram a discussão sobre o atual currículo, além da Mostra de Trabalhos ao final do segundo semestre deste mesmo ano. Nestes momentos, procuramos adotar uma atitude de observação, escuta, diálogo e questionamento, a fim de poder compreender como está se desenvolvendo a implantação e o funcionamento do currículo, a partir das modificações trazidas pelas DCN.

Pudemos observar inicialmente que as discussões, proporcionadas pela Comissão de Graduação da Pedagogia, não se constituíram como um espaço significativo para os estudantes, tendo em vista que a presença dos mesmos foi reduzida. De acordo com uma professora entrevistada, não é comum uma participação em massa das (os) alunas (os) do curso de Pedagogia em discussões político-pedagógicas.

[E7]: Realmente foram poucas as alunas que participaram efetivamente das discussões sobre o novo currículo. A Comissão de Graduação sempre convoca para as reuniões e espera que as alunas e alunos estejam organizados com antecedência sobre o que vai ser discutido, pois é assim que funciona entre os professores. Mas é realmente difícil que isto aconteça, o que resulta em uma participação desigual entre docentes e discentes, sendo os primeiros os maiores responsáveis pelas alterações que ocorrem nos currículos e planos de ensino. O que os professores conseguem, em alguns momentos, é ouvir as alunas e alunos e levar suas opiniões e impressões para as reuniões.

Parece-nos que a tradição de não envolver-se em questões que lhes pareçam de cunho político, herança dos tempos difíceis da ditadura brasileira, ainda é bastante forte entre os estudantes do curso. Assim se referiu umas das alunas:

[E1]: É difícil fazer o pessoal participar. Quando eu tava no diretório, a gente cansava de chamar para reuniões, para discutir coisas importantes, até sobre o currículo quando este novo tava começando, e aparecia meia dúzia, sempre os mesmos [...] Aqui na Pedagogia não tem esta cultura. Às vezes, chega alguma manifestação na frente da Faculdade, chamando a gente para participar e tu pensa que elas descem? Bem capaz, dizem que não gostam de política... Se as professoras liberam para participar, a maioria se manda para casa, comemorando a "folga" que ganharam...

Também entre outras entrevistadas, notamos que é realmente a minoria que busca participar ativamente deste tipo de atividade. Normalmente, as (os) alunas (os) que estão presentes são aquelas (es) que exercem outras atividades dentro da Faculdade, como bolsistas de pesquisa ou de extensão. Percebemos que estas oportunidades, principalmente na área de pesquisa, são um importante fator para que as (os) alunas (os) desenvolvam o hábito de participação ativa nos movimentos da Universidade. No entanto, entre as (os) outras (os), aparecem falas de que “*a faculdade é o lugar aonde venho para estudar e não para ficar debatendo coisas que não ajudam na profissão*” ou “*eu já sou obrigada a participar de reuniões no meu trabalho, aqui quero sossego...*”.

Acreditamos que esta representação da participação como algo negativo ainda seja muito forte entre os estudantes, em geral e não apenas no curso de Pedagogia. Esta concepção equivocada, segundo nosso ponto de vista, reflete o treinamento que é feito há séculos em nosso país, para desenvolver cidadãos que não reflitam sobre suas condições de vida e de trabalho, “[...] Essa é a concepção de educação da classe dominante: treinar mão-de-obra. E isto está escrito até nos jornais [...] o Brasil é considerado uma fonte inesgotável de mão-de-obra fácil de ser treinada”. (Siqueira, 1999). Ainda na pesquisa desta autora, encontramos outros reflexos que apontam para uma Educação que, ao longo dos anos, legitimou os planos e interesses dos organismos financiadores internacionais, negando ao povo brasileiro uma formação que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica.

Alguns alunos trabalhadores brasileiros que participaram de nossa pesquisa demonstram, em suas falas, uma concepção ingênua e moralista de trabalho. É possível perceber que a construção dessas ideias parte de suas experiências cotidianas e dos valores adotados por suas famílias – o que é perfeitamente compreensível. Para as jovens trabalhadoras argentinas, percebemos que o trabalho é algo compulsório em suas vidas, *trabalho forçado* como se refere Marx. [...] Expressam também uma acentuada consciência crítica. (SIQUEIRA in SILVA TRIVIÑOS; OYARZABAL, 1999, p. 154 – 155)

Entendemos que o estudo comparativo apresentado nesta pesquisa demonstra, entre outras coisas, o quanto a Educação brasileira não tem conseguido garantir que os cidadãos se apropriem de suas reais condições de vida para conhecer a realidade e, principalmente, não dá conta de propor transformações que tornem a mesma mais justa e igualitária.

Decorrente deste “aparente” desinteresse (aparente por entendermos que não existe uma Educação voltada para a participação, portanto pode não ser consciente), das (os) alunas

(os), observamos que as (os) mesmas (os) também não possuem clareza quanto ao conteúdo das DCN. Quando questionadas se conheciam as Diretrizes, todas responderam que sim, mas ao perguntarmos se sabiam o conteúdo das mesmas, apenas uma das alunas relatou que havia lido na íntegra o documento e sabia realmente do que estas tratavam. Em relação às modificações produzidas por esta regulamentação no currículo do curso, o grupo de alunas apresenta opiniões bastante diversas. É comum entre elas um desconforto porque a mudança extinguiu a habilitação que haviam escolhido pra cursar.

[E5]: Eu não gostei (da mudança de currículo) porque minha escolha era a Educação Infantil, que é a área que quero trabalhar e desejava me qualificar mais especificamente. Agora, com este novo currículo, me parece que a EI perdeu muito espaço, entre tantas outras coisas que a gente tem que fazer. Saíram um monte de cadeiras (disciplinas) que eram específicas da EI e não nos deram nem a possibilidade de continuar como currículo extinto. Em outras faculdades é assim, quem entrou em EI pode terminar o seu curso. A gente não.

Há o entendimento, desejado pela ideologia dominante, de que este currículo irá habilitá-las para trabalhar em qualquer nível da escolarização de 0 a 10 anos e EJA, além de poder exercer funções administrativas, de gestão. No entanto, algumas percebem a superficialidade que estas DCN podem ter trazido para o interior dos cursos de formação, “[...] por isso eu tô insegura... como vou dar aula para alunos da EJA, por exemplo, se no sexto semestre fiz a miniprática em uma 3ª série? E agora já vem o estágio...” (E4).

Questionamentos deste tipo nos levaram a investigar se esta era uma preocupação geral ou de alunas que não tinham a experiência docente, além da proporcionada pelo curso. Em nosso roteiro de entrevista, há uma pergunta sobre experiências anteriores de docência e fomos às respostas, para tentar resolver esta dúvida que surgiu durante a análise dos dados. Lá descobrimos que as alunas que não apresentavam este “receio” eram aquelas que relatavam ter cursado no EM um curso de Magistério. Para não deliberamos empiricamente que este era um fator significativo nesta questão, retomamos o contato com as entrevistadas e perguntamos: A que você atribui o fato de não apresentares receio de dar aulas, no estágio ou em sua vida profissional posterior? Vejamos uma das respostas que confirmou esta hipótese:

[E2]: Eu já atuei como professora. Fiz magistério no (escola particular). Acho que é isto... O magistério te dá muito chão de escola, porque tu tem que ir muito para a prática, muito mais do que tu tem aqui na Faced. Tu vai muito mais a campo, tu planeja e dá a aula, sozinha. Aqui na faculdade, parece que tu teoriza mais. Agora a gente até tá praticando mais, mas é muito diferente. E eu ainda acho pouco.

Por este motivo, as alunas que fizeram o curso de magistério se sentem em vantagem em relação àquelas que não o cursaram. Já estas, acreditam também que o fato de não terem experiências prévias de docência, contribui para que as práticas e o estágio se tornem alvo de sua maior preocupação. Para este grupo de alunas, nos parece que o curso de magistério no ensino médio, embora em ameaça de extinção, representa uma possibilidade de formação inicial mais voltada para o equilíbrio entre teoria e prática que elas esperam de um curso de formação.

No entanto, podemos perceber também que para as estudantes é mais significativa a prática do que a teoria, tendo em vista que o critério que foi utilizado para proporcionar uma suposta tranquilidade no enfrentamento com a realidade escolar, foi o critério de práticas prévias, no caso no curso de formação anterior à Universidade. Vemos aqui uma clara divisão do trabalho, se observarmos que, ao dar um peso maior à prática, sem se referir a reflexões decorrentes dela, as (os) alunas (os) estão enfatizando o trabalho prático, material. Já ao se referirem à Universidade, demonstram que no interior desta se desenvolve um trabalho mais intelectual, sem muita prática. Em um nível de ensino superior, o trabalho intelectual. Em um nível de ensino inferior, ou seja, neste caso o EM, o trabalho menos qualificado, o trabalho material, prático:

Assim se desenvolve a divisão do trabalho que outra coisa não era, primitivamente, senão a divisão do trabalho no ato sexual, e depois se tornou a divisão de trabalho que se faz por si só ou “pela natureza”, em virtude das disposições naturais (vigor corporal, por exemplo), das necessidades, do acaso, etc. A divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. [...] pela divisão do trabalho, torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material – o gozo e o trabalho, a produção e o consumo – acabam sendo destinados a indivíduos diferentes [...] (MARX, ENGELS, 2002, p. 26-27)

Percebemos aqui uma forte representação do mundo capitalista, que valoriza o trabalho intelectual, considerando-o superior ao trabalho material, físico. E no campo educacional, infelizmente, ainda persiste este pensamento, como podemos ver na fala de uma professora do curso:

[E8]: Infelizmente o pensamento corrente é de que os professores estudam para sair da sala de aula. É um problema sério, pois as políticas incentivam isto. Deveríamos estudar para permanecer em sala de aula [...] As pessoas também saem porque querem pesquisar. Por que não se incentiva então que os docentes pesquisem em suas salas de aula?

Entre as alunas parece haver uma concordância em relação a isto, pois algumas pretendem prosseguir na carreira acadêmica, cursando estudos de pós-graduação, como forma de não ficarem “*apenas dando aulas na escolarização inicial*”. Existe um status implícito nestes estudos posteriores, principalmente se ocorrerem na universidade pública, marcando mais uma vez aqui a contradição, da qual já falamos, em que vemos se inverter o “lugar de qualidade educacional” que na educação básica é das escolas privadas, mas que no ensino superior passa para as universidades públicas. Tanto alunas como professoras reconhecem, por exemplo, a importância de nossa universidade, como podemos ver:

[E3]: *Ah... com certeza faz diferença a gente estudar na UFRGS. Parece que temos a responsabilidade de sermos muito boas. As pessoas dizem que se passei na Ufrgs é porque sou inteligente, mesmo sendo na Pedagogia... É o que dizem né? E quando a gente quer fazer um estágio, certamente ajuda ter no currículo que a gente estuda na Faced.*

[E6]: *O fato das meninas estudarem na Ufrgs faz muita diferença. A gente sabe que se, em uma entrevista para estágio, chamarem, por exemplo, dez meninas, com certeza a maioria é de alunas nossas. Pode ser até que outra consiga a vaga, mas que as alunas daqui irão até o final da seleção, isto é certo. O que nos deixa com a sensação de responsabilidade ainda maior. O mundo lá fora espera muito do nosso curso de formação.*

Observamos ainda que as alunas que pretendem continuar seus estudos são, na imensa maioria aquelas que se dedicam apenas às atividades da faculdade, não estando ainda inseridas no mercado de trabalho. Afirmamos isto baseadas no fato de que as alunas que já estão trabalhando, não referiram esta intenção de cursar a pós-graduação. Aqui gostaríamos de destacar as dificuldades muitas vezes enfrentadas pelos alunos trabalhadores, como nos alerta Siqueira:

O formalismo das leis se choca com a realidade das possibilidades da *classe trabalhadora, que nem sempre consegue conciliar a educação com o trabalho*⁴⁷. Na realidade, sabemos que a questão do trabalho, em nossos países, não é um canal de realização do homem. A preparação para o trabalho é, na verdade, a preparação mínima para um emprego ou, talvez, para o desemprego do mundo globalizado. (SIQUEIRA in SILVA TRIVIÑOS; OYARZABAL, 1999, p.152)

De maneira geral, observamos que estas alunas trabalhadoras já empreendem um grande esforço para dar conta das demandas do curso de Pedagogia, o que pudemos observar em suas falas onde, além de não evidenciarem o desejo pela pós-graduação, elas relatam que não têm tempo para ler livros (que não sejam os pedidos na Faculdade), ir ao cinema ou

⁴⁷ Grifo nosso

teatro, porque estão sempre envolvidas com o cumprimento de tarefas. Na verdade, as alunas entrevistadas, em geral, demonstraram a preocupação de que durante o curso, até o momento, elas se ocupam de muitas tarefas referentes ao mesmo, não tendo tempo muitas vezes de frequentar os eventos culturais que gostariam ou fazer os exercícios físicos que consideram importantes, por exemplo. O que diferencia as alunas trabalhadoras é que estas ainda possuem tarefas a cumprir relacionadas a seu local de trabalho, o que em alguns momentos sobrecarregam suas jornadas.

Outro fator que contribui para a pouca frequência a eventos culturais, compra de livros e realização de viagens para conhecer outras cidades e países, é a situação econômica das estudantes. As alunas entrevistadas relatam que fazem muito menos do que gostariam porque recebem salários baixos, no caso daquelas que possuem um ou mais empregos, ou porque são sustentadas pela família, que muitas vezes também não tem uma boa condição financeira. Apenas uma das entrevistadas, que além de ser bolsista na Universidade, vem de uma família que tem condições de realizar viagens, relatou conhecer vários estados brasileiros e que sempre que precisa de livros, ligados à Faculdade ou não, os pais adquirem.

De maneira geral, as alunas se consideram fruto e participantes da classe trabalhadora, devendo para sobreviver, vender sua força de trabalho. As professoras entrevistadas relatam que percebem também que a maioria das (os) alunas (os) pertencem à classe trabalhadora, sendo poucas aquelas que gozam de melhores condições financeiras. Aqui temos mais um indício de que nossa profissão está relacionada com o mundo do trabalho, evidenciando muitas vezes uma relação de exploração e desqualificação, comuns neste modelo neoliberal.

Quanto às possibilidades de encontrarem um emprego, para aquelas que ainda não tem, após a conclusão do curso de Pedagogia, existem dois posicionamentos bem definidos e pode-se dizer que até opostos. Três alunas pretendem adiar a entrada no mercado de trabalho, a fim de que possam dar continuidade em seus estudos de pós-graduação. Apesar disto, relatam que têm receio de que, com isto, caíam na armadilha do sistema de não serem consideradas aptas a trabalhar por não possuírem experiência. Já as demais acreditam também que a maior dificuldade seja a falta de prática docente, ainda que possuam a titulação em nível superior, que é uma exigência do mercado de trabalho.

[E4]: Eu tenho medo de ficar de fora (do mercado) porque nunca dei aula. Eles dizem que com esta Licenciatura a gente vai poder trabalhar em qualquer espaço educativo, mas não sei... Talvez o negócio seja fazer o concurso para a Prefeitura de Porto Alegre. [...] Porque se quero ser professora, e eu acho que quero mesmo, então é melhor trabalhar na Prefeitura, que paga muito melhor do que o Estado. E concurso, sabe como é, é para a vida toda. Daí se eu quiser depois fazer uma pós, daí já to com a vida acertada.

Percebemos aqui outra forte representação, a da estabilidade do serviço público, que aparece nas conversas e entrevistas realizadas. Talvez isto tenha aparecido devido ao fato de que, em dezembro de 2008, quando estávamos realizando algumas delas, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre publicou um edital de concurso para contratação de professores, cujas provas foram realizadas no final do mês de janeiro de 2009. Aquelas alunas que possuem o curso de magistério poderiam fazer este concurso que, como disse a entrevistada anteriormente, é visto como uma excelente oportunidade de emprego para os docentes da cidade e também de outros lugares, porque esta mantenedora apresenta uma remuneração considerada muito boa, além do plano de carreira e uma rede de apoio ao trabalho docente ampla e bem estruturada. Em um mundo tão desigual, em que as oportunidades de emprego mínguam quase que diariamente, a possibilidade de ser aprovada em um concurso público, representa a tranquilidade e a segurança, tão sonhadas e desejadas, que a iniciativa privada não costuma garantir aos trabalhadores.

8.2. ALGUNS PONTOS DE CONVERGÊNCIA COM OUTRAS PESQUISAS

Sabemos que a Formação de Professores, e principalmente aquela destinada a escolarização inicial, tem sido relegada a segundo plano no contexto de pesquisas em nosso país. No entanto, no processo de nossa pesquisa, deparamo-nos com alguns trabalhos que trouxeram elementos que julgamos importantes no aprofundamento deste estudo.

Gostaríamos ainda de destacar que em nossa busca sobre pesquisas que tratassem da formação de professores dos Anos Iniciais, encontramos poucos trabalhos e dificilmente o que se tratava era da formação inicial. Em muitos deles, se falava do ensino de disciplinas específicas como biologia, ciências ou educação física nesta etapa da escolarização ou ainda sobre as impressões subjetivas desta área do conhecimento.

Buscando compreender como se constituiu a formação docente no curso de Pedagogia desta Universidade, temos o trabalho de Campani (1999), onde a pesquisadora aponta

algumas questões que consideramos importantes contribuições para nosso estudo. Iniciamos destacando que, assim como observamos, Campani também encontrou dificuldade na busca de pesquisas sobre os cursos de Pedagogia. Outra contribuição é quando a autora aponta as contradições, já observadas naquela época, em relação à teoria aprendida nos currículos e a prática exercida pelos estudantes e docentes:

Numa pesquisa realizada por Veiga (1997, p.67-68) em quatro cursos de pedagogia de universidades federais, é constatado, a partir da análise dos seus currículos, que *“a própria organização das grades curriculares explicita também a dissociação, a fragmentação e a desarticulação entre disciplinas de fundamentos e práticas de ensino”*. Segundo a pesquisa, essa dicotomia é reforçada pela própria legislação que assegura a divisão curricular em duas partes bem distintas: a básica e a profissionalizante ou a fundamentação geral e a parte diversificada. Portanto, *“enquanto os objetivos refletem uma concepção de pedagogo crítico, criativo e transformador, a organização curricular caminha pelo lado oposto, fundamentando-se na disciplinarização e no reducionismo arbitrário.”* (CAMPANI, 1999, p.9)

Aqui podemos ver que a contradição existente entre teoria e prática tem um sentido histórico ao longo da história do curso de Pedagogia. A pesquisa referida por Campani data de um ano após a promulgação da LDBEN e até hoje vemos este embate ser discutido entre os estudiosos da área. Acreditamos que as DCN para a Pedagogia tenham evidenciado tentativas de aliar a teoria e a prática em disciplinas, seminários e reflexões críticas. Na prática temos um currículo, como vimos anteriormente, que reduziu o tempo de estágio supervisionado sob alegação de estar proporcionando uma formação mais ampla e que requer outras práticas, como de iniciação científica e atividades de extensão. Ao alertarmos sobre isto, não significa que estamos repudiando estas iniciativas, as quais consideramos também de grande importância para a formação de um profissional, apenas estamos levantando a existência, a nosso ver, de falhas anteriores na formação dos professores.

Ainda nesta pesquisa, encontramos a constatação da pesquisadora de que o curso de Pedagogia não possui uma identidade bem clara e definida. Para os sujeitos entrevistados em sua pesquisa, existiam inúmeros fatores que contribuíram para que isto ocorresse: o descrédito dos próprios docentes do curso, o fato da Pedagogia não justificar seu próprio pensamento, a falta de uma identidade teórica e de uma postura científica definida. Assim pensavam alguns docentes do curso naquele momento histórico.

Apesar de termos analisado uma disciplina, ao invés do estágio supervisionado como havíamos anunciado no projeto, mantivemos o que encontramos sobre este momento de

prática. Entendemos que algumas questões levantadas pela pesquisadora Colao (2005), foram também referidas pelas entrevistadas, como por exemplo, o despreparo que alunas e alunos percebem quando necessitam realizar práticas de ensino, demonstrando contradições entre a teoria e a prática.

Buscando então compreender um pouco melhor este fenômeno chamado estágio, enquanto prática, fomos buscar a pesquisa de Colao, onde apesar de ser alvo do estudo o estágio de outro tipo de formação, encontramos contribuições para se pensar as contradições que encontramos em outras situações de prática, como o seminário por nós analisado:

O estágio se constitui num centro de contradições. Por um lado está a teoria, e por outro lado, a prática. A teoria pode ter sido assimilada de forma inadequada. E aí se realiza uma prática inadequada. Ou, no caso específico do estágio, as práticas que indicam a teoria não correspondem ao nível de exigência que existe na escola ou na empresa. (COLAO, 2005, p.146)

Aqui a autora aponta uma importante reflexão a ser feita: até que ponto a contradição entre teoria e prática que tanto vemos é reflexo da formação ou de uma assimilação inadequada por parte do aluno? E se isto realmente ocorre, por que o curso não está conseguindo garantir a referida 'assimilação'?

Concordamos ainda que o estágio seja um fenômeno particular inserido na sociedade capitalista e que por isto está influenciado pela ordem deste sistema, principalmente no que se refere à Educação, que é vista pelo sistema como mais uma mercadoria. Não podemos esquecer também que esta vem tentando se adequar cada vez mais à lógica de máxima eficiência com o mínimo de investimento, como também já vimos anteriormente. Outra questão que acreditamos que seja possível ser vista nos momentos de estágio, e não só da Pedagogia, é o que aponta esta mesma autora:

Os estagiários apontam os mais diversos problemas com o estágio. [...] a insegurança por parte do estagiário ser mero executor de ordens dentro das quatro paredes da empresa; percebe que como estagiário é mão-de-obra barata; descuido com os bens públicos; o embasamento teórico é fraco; não existe horário de estágio além do que está previsto pelos horários estabelecidos pelo currículo, entre outros. (COLAO, 2005, p.152)

Acreditamos que nos cursos de Pedagogia situações semelhantes as descritas anteriormente são encontradas, tendo em vista que em nossa prática profissional e durante os momentos em que estivemos realizando estágios, vimos muitas manifestações neste mesmo

sentido. É na prática que a (o) estudante se depara com a realidade objetiva e todas as suas contradições. Muitas vezes vemos estas (es) estagiárias (os) em verdadeiro pânico porque lhe aparecem situações, a serem enfrentadas imediatamente, das quais nunca se falaram em seus cursos de formação.

[E1]: Eu não me sinto preparada pelo curso para as práticas que temos que fazer. Nas outras aulas é tudo muito na teoria e eu, como muita gente, não consigo fazer muitas relações com a prática, assim no plano do pensamento. Para mim teria que ter muita discussão a partir de exemplos reais, que a gente visse na realidade. Nem sempre é assim. Tem algumas aulas que fazem isto, mas não é a maioria. Na verdade, acho que é muita coisa para dar conta em tão pouco tempo.

Não estamos dizendo aqui que é possível abordar todas as questões que supostamente poderão surgir nas salas de aula, porque isto definitivamente não é, já que a escola é espaço de contradição e de constante organização e reorganização dos saberes, dos espaços e das pessoas que lá se encontram. No entanto, propomos que se possa olhar para estas possibilidades que se apresentam e incluí-las nas discussões acerca das novas práticas que acreditamos que sejam necessárias nos cursos de formação.

Em outro sentido, encontramos na tese doutoral de Oyarzabal uma perspectiva que gostaríamos de ressaltar aqui e que durante a realização deste estudo pudemos observar com bastante frequência, em toda a história da Educação brasileira:

O estudo dos dispositivos legais na área da educação tem apontado para uma legislação com idéias avançadas, propondo mudanças e uma nova “cara” para a educação brasileira. Entretanto, a realidade tem caminhado muito lentamente, ou seja, as orientações de caráter mais “progressista”, presentes nos textos legais (LDB, Pareceres, Resoluções, Diretrizes Curriculares, entre outros documentos) estão muito longe ainda de serem efetivadas na prática. É comum, ainda, encontrarmos escolas que possuem, por exemplo, um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que atende aos requisitos legais propostos, mas cujas orientações não se traduzem na ação pedagógica realizada pelos professores em sala de aula. (OYARZABAL, 2006, p. 56)

Parece-nos comum na área da Educação ocorrer este tipo de distanciamento entre o que está nas leis e propostas e o que é realmente feito no interior de escolas e salas de aula. E por isto, desejamos continuar aprofundando nossos estudos nesta área, na esperança de contribuir para se pensar uma práxis diferente.

CONSIDERAÇÕES GERAIS E SUGESTÕES

Ao terminar este estudo temos duas certezas e muitos questionamentos, que talvez também habitem a mente de tantos outros educadores brasileiros. As certezas são de que este assunto não se esgota aqui, pelo contrário, pois o que desejamos com esta Dissertação é propor alternativas e possibilitar novas discussões a respeito da formação de professores da escolarização inicial. Também estamos certas de que precisamos (como necessidade mesmo) estudar muito mais, a fim de podermos continuar organizando e reorganizando nosso conhecimento e nossas reflexões sobre a prática social, no campo educacional.

As incertezas são tantas... Mas sem elas talvez não nos movêssemos na busca de um mundo melhor, então vamos enfrentá-las a cada dia, procurando sempre ter claro nosso posicionamento teórico e ideológico. Assim teremos melhores chances de contribuir verdadeiramente na vida e no trabalho daqueles com os quais nos comprometemos ao optarmos pela teoria marxista: os oprimidos pelo modo de produção.

Temos consciência de que para acontecerem transformações reais nas condições de vida e de formação dos educadores brasileiros seria necessário o desenvolvimento de um outro modo de produção, mais justo e igualitário, onde, por exemplo, os meios de produção não fossem propriedade de poucos e sim de todos. Onde as relações de produção não fossem mais de submissão e sim de cooperação entre os indivíduos. Mas enquanto isto não ocorre, e desejamos que a humanidade consiga caminhar para isto, temos que encontrar alternativas dentro deste sistema desigual e injusto para que a formação de professores, e conseqüentemente de seus alunos, seja feita de maneira aprofundada e comprometida com os princípios de conhecimento científico e pesquisa.

Pensando assim, pretendemos propor algumas sugestões, que foram surgindo ao longo deste estudo e que entendemos que possam contribuir para que se desenvolva uma formação de professores comprometida com uma base sólida de ensino e pesquisa. Gostaríamos ainda de reafirmar nosso desejo de contribuir para uma real transformação na formação de professores, concordando com o que Minasi nos aponta, em sua tese doutoral:

A formação de professores nessa “época estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente” (Mészáros, 2005). É, pois, nesse espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper com a lógica do capital e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que “vá além do capital” (Mészáros, 2005), que um curso de formação de professores, independente da instituição que o realiza, precisa ir além do respeito pelo funcionamento da própria formação dessa sociedade. (MINASI, 2008, p. 193)

Com esta convicção e após o estudo que realizamos, que nos mostrou a realidade da formação de professoras e professores para os Anos Iniciais do EF e também as possibilidades que já existem neste fenômeno para que aconteçam as mudanças por nós desejadas, apresentamos a seguir nossas sugestões:

- Incentivo aos cursos de Magistério (Normal) em nível de Ensino Médio, nas escolas públicas, como início da formação de professores, sem dispensar obviamente a posterior formação em nível superior. Entendemos que mesmo para as Licenciaturas específicas seria fundamental esta opção de cursar já no EM um curso voltado para as questões pedagógicas, filosóficas e sociológicas do magistério.
- Nos currículos destes cursos de EM, se daria ênfase a uma formação sólida, baseada em teorias e categorias científicas e filosóficas, a fim de se garantir uma base para que o curso de Pedagogia pudesse desenvolver estudos mais complexos. Acreditamos que ao incentivar que a formação de professores inicie já no EM, como condição para a continuidade de estudos superiores, rompemos com a lógica de aligeiramento e também de improvisação, tendo em vista que a opção pelo magistério aconteceria mais cedo.
- Nestes cursos de Magistério, se buscaria ainda colocar as (os) alunas (os) em situações de prática de ensino desde o princípio do curso, em atividades de observação, monitoria e prática propriamente dita. É importante destacarmos que sabemos que existem dificuldades para a concretização desta iniciativa, mas é fundamental que se invista nesta atividade se desejamos ver a Educação de nosso país em um nível qualitativo mais elevado. É fato também que existem muitas escolas públicas que poderiam

acolher estas (es) alunas (os) e teriam grandes benefícios com esta iniciativa.

- Defendemos ainda que os cursos de Magistério, no EM, aconteçam em escolas públicas por dois motivos. O primeiro é para que a “obrigatoriedade”, que defendemos, não incentive a mercantilização desta formação, ou seja, queremos evitar que instituições privadas encontrem mais um lugar de exploração e lucro no mercado educacional. O outro motivo, não menos importante, é que desejamos ver fortalecida a Escola Pública, através da retomada de seu projeto original de lutar por uma Educação emancipatória, com teorias e práticas revolucionárias.
- Feita esta primeira parte da formação inicial, nos cursos de EM, as (os) alunas (os) passariam a frequentar o curso de Pedagogia ou outras Licenciaturas, cujo currículo será baseado em atividades de ensino, pesquisa e extensão, como já ocorre nas universidades públicas. Consideramos importante que estas atividades, no entanto, tenham uma distribuição mais equilibrada em termos de carga horária. Atualmente a ênfase está nas atividades de ensino, com mais de 2.500 horas de um currículo de 3.200 horas.
- Ainda que as DCN apontem para a docência como base da formação da (o) pedagoga (o), sugerimos que se desenvolva com mais ênfase (e carga horária) a formação do professor como pesquisador, o que também aparece nesta resolução, no artigo 3º, parágrafo único: “Para formação do licenciado em Pedagogia é central: II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional”. Vimos no seminário analisado, um germe deste trabalho, mas defendemos que esta característica não seja apenas por iniciativas isoladas e sim se torne prática comum na formação de todos os professores, independente do nível de ensino em que vão atuar. Gostaríamos de acrescentar que, ao entrevistar alunas e professoras, tomamos conhecimento de que existe uma iniciativa da COMGRAD junto aos professores do curso de reorganizar a questão da pesquisa no currículo. A partir de 2009, os seminários dos três primeiros

semestres não terão mais a palavra docência em suas denominações e o enfoque investigativo deverá estar presente mais fortemente nos mesmos. Nos seminários do 4º, 5º e 6º semestres permanecerá a ênfase na docência, mas também se investindo na questão da pesquisa.

- Criação de uma política pública de incentivo para que as (os) professoras (es) permaneçam nas salas de aula dos Anos Iniciais do EF e também da Educação Infantil, após a conclusão de seus cursos de Mestrado e Doutorado. Percebemos em nosso estudo que existe uma cultura entre os educadores de que se deve estudar para abandonar a escolarização inicial. Gostaríamos de ter estes professores, considerados mais qualificados pelo próprio mercado, atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do EF, desenvolvendo um trabalho baseado na pesquisa e no domínio de conceitos científicos, fundamentais para o desenvolvimento das crianças desta faixa etária.
- Organização de Centros de Estudos, com representantes docentes e discentes, no interior das Faculdades de Educação, para a discussão e produção de conhecimentos acerca da realidade que está posta em seus cotidianos, buscando um rigor científico e também desenvolvendo a solidariedade na construção de projetos coletivos. Acreditamos que a profissão docente deva ser mais solidária e não tão solitária, como vemos ocorrer no dia-a-dia de nossas escolas.
- Ao observamos a Mostra de Trabalhos feita pelas alunas do curso estudado, vimos uma interessante possibilidade de troca de experiências práticas se materializando. Propomos que estas atividades sejam realizadas também em forma de cursos de extensão, ministrados pelas próprias alunas, com supervisão de professoras do curso, abertos à comunidade. Naquela ocasião, tivemos a oportunidade de ver trabalhos excelentes, que deveriam ser publicizados como forma de compartilhar experiências docentes e também para valorização das alunas.

- Consideramos importante também que haja uma ampliação das parcerias da universidade com as escolas de educação básica da rede municipal de Porto Alegre, tendo em vista que esta rede oferece uma proposta diferenciada de ensino, que caminha na contramão da lógica excludente do ensino seriado, através da organização do ensino por ciclos. Sabemos que existem muitos problemas neste tipo de ensino e que ainda são necessários avanços para que seus objetivos sejam amplamente atendidos, mas entendemos que seria interessante que houvesse uma relação de cooperação entre as (os) docentes, tanto universitários quanto municipais, com as alunas da Pedagogia.
- Gostaríamos de sugerir ainda que as disciplinas direcionadas às metodologias, como Matemática, Linguagem, Ciências Sócio-Históricas, Artes, Educação Física e Ciências Naturais, tivessem suas cargas horárias distribuídas ao longo dos seminários de docência, de maneira que cada um deles tivesse um tempo dedicado à especificidade da faixa etária a ser atendida. Entendemos que isto seria importante para que as alunas tivessem contato com as diferentes áreas, de acordo com o que for sendo trabalhado em cada eixo temático. Atualmente, uma disciplina de Ciências Naturais, por exemplo, é oferecida com cinco créditos semanais, porém no 6º semestre, quando as alunas já realizaram as práticas na EI. Isto impossibilita que muitas, principalmente as que não possuem experiência docente, trabalhem com atividades desta área nas práticas anteriores.

Ao fazermos estas sugestões pretendemos viabilizar discussões acerca da formação de professores dos AI. Sabemos que muitas podem parecer utópicas ou até inviáveis, mas tendo em vista tudo que estudamos e trouxemos aqui, entendemos que seja importante apontar estas possibilidades, as quais muitas já estão se desenvolvendo de alguma forma na realidade objetiva, para fortalecer as discussões que ainda temos a fazer neste campo social.

Ao retomarmos nosso problema de pesquisa, os objetivos e hipótese, acreditamos que os mesmos foram desenvolvidos neste estudo, embora tenhamos consciência do quanto ainda temos pela frente em termos de estudo deste FMS, que é a formação de professores, o que pretendemos continuar fazendo em nossa caminhada profissional. A hipótese que havíamos

levantado nos parece ter sido confirmada em parte, tendo em vista que alunas e professoras concordam que as DCN ampliaram a formação do pedagogo, mas também percebem uma pulverização de muitos conhecimentos de maneira superficial e aligeirada, o que prejudica uma formação sólida.

Encerramos este estudo com a sensação de que trilhamos um importante caminho até aqui, e esperamos ter contribuído de alguma forma para a discussão sobre a formação de professores, e também com o desejo renovado de continuar lutando (pacificamente, de preferência) para que no futuro tenhamos uma Educação e, principalmente, um mundo melhor, mais justo e solidário.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação e Sociedade, v.20, n.68, p. 143-162, dez.1999.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERNARDO, João. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores**: ainda há lugar para os sindicatos?. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **La Instrucción en la América Capitalista**. México: Siglo Veintiuno Editores/SA, 1981

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.134, n.248, 23 de dez.1996. Seção I, p.27834 – 27841.

BRESSER PERERA, Luiz Carlos. **Reforma da Nova Gestão Pública**: agora na agenda da América Latina, no entanto. Disponível em: <http://www.top.org.ar/publicac.htm>. Acesso: 10/03/2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Perplexidades na Formação de Professores de Educação frente à LDB 9.394/96**: A (re) significação da formação do pedagogo. In: 20ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, 1997.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

CAMPANI, Adriana. **A Pedagogia que Forma o Pedagogo: uma Análise dos Saberes Docentes**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Escola e Trabalho no Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CEEP. **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999. Disponível em [HTTP://lite.fae.unicamp.br/anfope](http://lite.fae.unicamp.br/anfope). Acesso em 15 de maio de 2008.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

COLAO, Magda Maria. **A Formação do Técnico e do Enólogo no Curso de Viticultura e Enologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves – RS e a Educação Profissional**. Porto Alegre, 2005. 373 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CURY, Carlos R. Jamil. **Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1984.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, Unesp, 1997.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Andréia C. P.; NETO, Sissilia V. **Políticas Educacionais e Currículo de Formação de Professores de Educação Física: desafios e possibilidades para a organização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Revistas UFRGS. Revista on- line, 1999.

FREIRE, Paulo; Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis – Série Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI, Bernardete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre formação do Magistério: subsídio básico para o delineamento de políticas na área.** Brasília: CONSED/CEIUSE, 1996. (CONSED: Série Estudos, n.2)

GERMANO, José Willington. **Estudo Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985).** 2ªEd. São Paulo: Cortez, 1994.

HADDAD, Sérgio et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

JURUÁ, Ceci. Os contratos de Parceria Público-Privada. In: Caderno Adufpa. **Reforma da Educação Superior ou Destruição da Universidade Pública?** Belém, UFPA, p.112-120, outubro de 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KÜENZER, Acácia Zeneida. (org) **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia. **A Formação de Educadores no Contexto das Mudanças no Mundo do Trabalho: Novos Desafios para as Faculdades de Educação.** Educação e Sociedade [online], agosto, 1998, vol.19, nº 63. Campinas, Ago.1998, p.105-125. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. ISSN 01017330. Acesso em 29 de julho de 2006.

_____. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance.** *Educação & Sociedade* [online], dez. 1999, vol.20, nº. 68, p.163-183. Disponível: Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 23 de novembro de 2007.

KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. In: **Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185 – 212.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **As Diretrizes Curriculares da Pedagogia. Campo Epistemológico e Exercício Profissional do Pedagogo**. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm>. Acesso em: 15 de novembro de 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Profissionais da Educação: Visão Crítica e Perspectiva de Mudança**. Educação e Sociedade. Dez. 1999, volume 20, nº 68, p. 239-277. < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/913v2068.pdf>> Acesso em 20 de dezembro de 2007.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive; FARIA, Luciano Mendes. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARQUES, Mário Osório. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.

MARTINI, Jussara Gue. Representações sociais sobre o fracasso escolar de alunos e professores chilenos e brasileiros. In: TRIVIÑOS; OYARZABAL, Graziela Macuglia (organizadores). **Estratégias Educacionais no Mercosul**. Porto Alegre: Novak, 1999.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 1988. Livro I, V.1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Clássicos)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006a.

MATOS, M.; CORREIA, João A. Do poder à autoridade dos professores: O Impacto da Globalização na Desconstrução da Profissionalidade Docente. In: VEIGA, Ilma de P.(org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

MENEZES, Raul Miranda. Processo de Gasto e Descentralização na Política Educacional Brasileira. In: **Em Aberto**. Brasília, v.18, nº 74, p.58-71, dez.2001.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. [tradução: Paulo Cezar Castanheira]. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A Educação para Além do Capital**. [tradução: Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. [tradução: Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. **Para Além do Capital**. [tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2006b.

MINASI, Luis Fernando. **Formação de Professores em Serviço: Contradições na Prática Pedagógica**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **O Trabalho Duplicado**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária; Mestra ou Tia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

OLIVEIRA, Maria de F. **A prática dos conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental: um estudo de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

OYARZABAL, Graziela. **Os Sentidos Discursivos Enunciados por Professores, Pais e Alunos sobre a Escola por Ciclos. Um Estudo de Caso em Porto Alegre/RS.** Porto Alegre, 2006. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PAIVA, Fernando Souza. **Formação do Professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: Avanços ou Recuos?**. Disponível em: www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol05/13/artigos/A-13-013-final.pdf. Acesso em 29 de janeiro de 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado.** São Paulo: Xamã, 2003

PERONI, Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre público e o privado.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** São Paulo: Cortez, 2005.

SADER, Emir. In: MÉSZAROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SADER, Emir. **A Vingança da História.** São Paulo: Boitempo, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Política e Educação no Brasil.** 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Patrícia Barboza. Texto publicado em <http://www.brasilecola.com/historia/a-situacao-da-mulher-na-idade-media.htm>. Acesso em 29/01/2009.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____.; WRIGHT, Richard. **A Educação nas Constituições dos Países da Bacia do Prata**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1984.

_____.; OYARZABAL, Graziela Macuglia (organizadores). **Estratégias Educacionais no Mercosul**. Porto Alegre: Novak, 1999.

_____. et al. **A Formação do Educador como Pesquisador no Mercosul/Conesul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. et al. **A Agonia do (a) Educador (a) Sul-Riograndense: Histórias de Vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SIMIONATO, Ivete. **Crise e Reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão**. Disponível em:
<<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv87.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2004a.

_____. **Reforma do Estado ou modernização conservadora: o retrocesso das políticas sociais públicas nos país do MERCOSUL**. Disponível em:
<<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv150.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2004.

SIQUEIRA, Janes. O jovem que estuda e trabalha: o caso do Brasil e da Argentina. In: TRIVIÑOS; OYARZABAL, Graziela Macuglia (organizadores). **Estratégias Educacionais no Mercosul**. Porto Alegre: Novak, 1999.

STABILE, Carol. **Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo**. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John B. **Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. Páginas 145-160.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerch. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985 – 1995)**. Brasília: Plano, 2000.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

_____. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromisso**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WOOD, Elen M. **Democracia contra Capitalismo – A Renovação do Materialismo Histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Informado

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Alunas do Seminário de Docência do 6º semestre

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professoras do Seminário de Docência do 6º semestre

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: Adriana Longoni Moreira
ORIENTADOR: Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Termo de Consentimento Livre e Informado

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Informado, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetida.

Fui igualmente informada:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados com a pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- Da garantia que não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados a presente pesquisa;
- Do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar minha vontade em continuar participando.

A pesquisadora responsável por este estudo é Adriana Longoni Moreira (fone: _____), sob orientação do professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (fone: _____).

Data: ___/___/_____

Voluntária

Responsável pela pesquisa

**APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada –
Alunas do Seminário de Docência do 6º semestre**

NOME:

IDADE:

1. Em que ano ingressaste neste curso de Pedagogia?

- 1.1. Em que momento do curso estás?
- 1.2. Tiveste a oportunidade de fazer outras práticas docentes durante o curso? Em que disciplinas?
- 1.3. Em que escola fizeste o seminário de docência neste semestre?
- 1.4. Para que série ou ano-ciclo ministraste aulas?
- 1.5. Como foi a escolha desta escola para realizares a prática?
- 1.6. Qual foi a carga horária semanal que cumpriste nesta prática?
- 1.7. Já tinhas atuado como professor(a) antes de cursar a Pedagogia?
- 1.8. Tiveste dificuldades para desenvolver teu trabalho na prática? De que tipo?
- 1.9. Quanto tempo durou a prática?
- 1.10. Como foi a recepção da equipe diretiva da escola à tua presença, como praticante? E a dos demais professores?
- 1.11. Como foi teu relacionamento com os alunos que estavas atendendo?
- 1.12. Como era o ambiente físico da escola?
- 1.13. E da sala de aula onde trabalhavas?
- 1.14. Que disciplinas ministravas a teus alunos?
- 1.15. Havia professores especialistas que atendiam a turma na qual estavas estagiando? Quais? Com que frequência?
- 1.16. Como foi feita a supervisão de tua prática docente?
- 1.17. Tiveste reunião preparatória com a professora supervisora? Com que frequência?
- 1.18. Que material deverias apresentar a professora supervisora?
- 1.19. Como foi a avaliação feita pela supervisora?
- 1.20. Como tu avalias esta experiência de prática docente?

2. Você nasceu em Porto Alegre?

- 2.1. Tem irmãos? Quantos?
- 2.2. Que posição ocupa na ordem de nascimento dos irmãos?
- 2.3. Seus irmãos estudam ou estudaram?
- 2.4. O que estudam ou estudaram?
- 2.5. Vive com seus pais?
- 2.6. Eles estudaram? Até onde estudaram?
- 2.7. Que ocupação tem seu pai?
- 2.8. Que ocupação tem sua mãe?
- 2.9. Qual seu estado civil?
- 2.10. Tem filhos? Quantos?
- 2.11. Gosta de sua cidade?
- 2.12. Conhece outros lugares do Rio Grande do Sul? E do Brasil?
- 2.13. Conhece algum outro país?
- 2.14. Pratica algum esporte? Qual?
- 2.15. Gosta de ler? Que tipo de leituras faz?
- 2.16. Qual o último livro que leu?
- 2.17. Lê algum jornal ou revista, regional ou nacional?
- 2.18. Gosta de televisão?
- 2.19. Que programas assiste?
- 2.20. O que a comunidade pensa sobre a o curso de formação que freqüentas?

3. Após concluir esta experiência prática, que dificuldades encontradas por você durante a realização da mesma poderias apontar? Indica no mínimo três. E segundo seu ponto de vista, quais seriam as causas destas dificuldades?

- 3.1. Você considera que a escola onde realizou a prática foi cooperativa com teu trabalho?
- 3.2. Esta escola te tratou como mais um(a) trabalhador ou teve uma atenção diferenciada?
- 3.3. Tomou conhecimento de algum comentário desfavorável sobre o curso de pedagogia que freqüentas?
- 3.4. Ao iniciar a prática, você se considerava teoricamente preparada(o)? E durante a realização da mesma? Por quê?

3.5. Em algum momento da prática sentiu um distanciamento entre a teoria aprendida no curso e a que estava exercendo e vendo exercer no cotidiano da escola? Em que aspectos?

3.6. Acredita que os ensinamentos do curso de pedagogia se encontram atualizados quando se vai à prática cotidiana?

3.7. Teve dificuldade para trabalhar com alguma disciplina especificamente? Qual? Que tipo de dificuldades?

3.8. Você tinha algum conhecimento prévio a cerca da situação que encontraria na escola? De alunos, ambiente de trabalho, propostas pedagógicas?

3.9. A supervisão da escola, do ponto de vista pedagógico, fez interferências em seu trabalho? Quais?

3.10. Acredita que a formação recebida no curso de pedagogia lhe preparou para o exercício da profissão?

3.11. Conseguiu perceber o estado de ânimo entre os trabalhadores da escola? Era de satisfação ou insatisfação?

3.12. Havia relato dos mesmos sobre suas condições de trabalho e de vida pessoal que pudessem interferir em seu fazer pedagógico?

3.13. Havia queixas dos professores contra a direção e vice-versa? E dos alunos?

3.14. Como descreveria o trabalho de sua professora orientadora do seminário? Por quê?

3.15. Poderia destacar sugestões para a melhoria do processo deste seminário de docência?

3.16. E que melhorias indicaria ao curso de formação, antes da chegada ao estágio?

3.17. Durante o tempo em que foste aluna(o) deste curso de formação, conseguiu realizar atividades de outra natureza como esportes, cursos de línguas, teatro, pintura e outros?

3.18. Considera que a biblioteca da faculdade está de acordo com o que é exigido dos alunos nas disciplinas?

3.19. Como avalia a estrutura física da faculdade? E o atendimento aos alunos?

3.20. Como descreveria a sua passagem pela FACED até agora? Contaria como uma experiência de que tipo: enriquecedora ou não? Por quê?

4. Que conhecimentos possui a cerca da Resolução nº1 de 15 de Maio de 2006, que instituem as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura?

4.1. Que aspectos desta regulamentação considera positivos? Por quê?

4.2. Existem aspectos negativos? Quais?

4.3. Que impacto acredita que estas Diretrizes tiveram em teu curso? E em tua carreira profissional?

5. Desejas acrescentar algo, além do que já expressaste até aqui?

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO.

**APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada –
Professoras do Seminário de Docência do 6º semestre**

NOME:

IDADE:

1. Há quantos anos és professora na FACED?

- 1.1. Há quanto tempo trabalha no magistério?
- 1.2. E no nível superior?
- 1.3. Onde estudou?
- 1.4. Qual é a sua formação superior?
- 1.5. Onde realizou os estudos de nível superior?
- 1.6. Que disciplinas ministras neste curso de graduação?
- 1.7. Que outras já ministrou?
- 1.8. Trabalhas exclusivamente nesta Universidade?
- 1.9. Pensa que suas alunas (os) têm que tipo de interesse nesta disciplina (seminário de docência)? Por quê?
- 1.10. Ministras outras disciplinas? Quais?
- 1.11. Tens filhos(as)? Quantos(as)?
- 1.12. Estão estudando? O que estudam?
- 1.13. Qual é/era a ocupação dos seus pais?
- 1.14. Que escolaridade tinham seus pais?

2. Você conhece a Resolução CNE/CES nº1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia?

- 2.1. Poderia indicar os aspectos consideraste mais importantes nesta resolução? Justifique esta escolha.
- 2.2. O que gostarias que fosse diferente nas DCN? Por quê?

3. Você conhece a formação proporcionada pelo curso de Pedagogia da Faced. Poderia indicar três qualidades positivas, de acordo com seu ponto de vista, que as alunas nele formadas possam apresentar em seu desempenho profissional?

4. E agora poderia indicar três qualidades negativas? Por que estas acontecem?

5. Pensando nas alunas deste curso de Pedagogia, poderias afirmar a que classe (s) social (is) elas pertencem? Como percebes isto?

6. Pensando na Faculdade de Educação da UFRGS, poderias indicar três características que comprovem a importância deste curso na realidade em que o mesmo está inserido?

7. Como está organizado o seminário do sexto semestre?

7.1. Quais foram as dificuldades encontradas para a organização do trabalho desenvolvido?

7.2. Como as alunas receberam as propostas de trabalho? Por quê?

7.3. Acreditas que a prática deveria ser supervisionada? Por quê?

7.4. Quais foram os ganhos que acreditas que estas alunas tiveram em sua formação?

7.5. O que farias de maneira diferente? Por quê?

7.6. O que consideras fundamental na formação de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

8. Deseja acrescentar algo além do que já foi até aqui expressado?

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO.

ANEXOS

Anexo A – Resolução CNE/CES nº1, de 15 de maio de 2006.

Anexo B – Currículo Atual do Curso de Pedagogia, Licenciatura.

Anexo C – Currículo de 1983 – Licenciatura em Pedagogia: Magistério para as Séries Iniciais de I Grau.

Anexo D - Currículo de 1996 – Pedagogia Magistério das Séries Iniciais I Grau.

Anexo E - Currículo de 1997 – Pedagogia Magistério das Séries Iniciais I Grau.

Anexo F – Currículo de 1998 – Pedagogia Magistério das Séries Iniciais I Grau.

Anexo G – Currículo de 1999 a 2006 - Pedagogia Magistério das Séries Iniciais I Grau.

Anexo H - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura

ANEXO A

Resolução CNE/CES nº 1, de 15 de maio de 2006

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

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

§ 1º - Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º - O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

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

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a

educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

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

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5 ° - O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao

desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º - No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º - As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º - Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de

Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º - Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10 - As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11- As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º - O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º - O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º - As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º - As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º - Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º - As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º - Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º - Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES (Publicada no DOU n. 92, Seção 1, terça-feira 16 de maio de 2006)

ANEXO B – Currículo Atual



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia

**Currículo do Curso de Pedagogia, Licenciatura
Com súmulas e Pré-requisitos**

Etapa	Disciplinas	Cr	Ch	Caráter
	1º Eixo: Educação e Sociedade			
1ª	EDU 01 - História da Educação na Europa e nas Américas SÚMULA: Análise das diferentes perspectivas de estudo da História da Educação. A compreensão da Educação e sua expressão em práticas escolares e não escolares, ao longo do processo histórico, privilegiando o período moderno e contemporâneo, especialmente na Europa e nas Américas.	4	60	Ob
	EDU 01 - Psicologia da Educação : Introdução SÚMULA: Introdução ao estudo das teorias psicológicas que envolvem a constituição do sujeito nos âmbitos do desenvolvimento e da aprendizagem humanos, contextualizando as circunstâncias de sua produção como teoria e suas implicações para a pesquisa e as práticas educacionais	2	30	Ob
	EDU 03 - Infâncias de 0 a 10 anos SÚMULA: Reflexões teóricas sobre o processo de produção das infâncias e análise de seus efeitos na educação das crianças. Caracterização de diferentes infâncias em nossa sociedade e seus modos de educação.	3	45	Ob
	EDU 03 - Mídia, Tecnologias Digitais e Educação SÚMULA: Relações entre ciência, técnica e cultura. Pedagogias dos meios de comunicação e informação. Tecnologias digitais e educação: articulações epistemológicas, metodológicas e técnicas. Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais, no âmbito das práticas escolares. Avaliação e aplicação das diversas tecnologias na educação.	3	45	Ob
	EDU 03 - Educação Especial e Inclusão SÚMULA: Análise histórica da Educação Especial e das tendências atuais, no cenário internacional e nacional. Conceitos e paradigmas. Os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo. A educação especial a partir do projeto político-pedagógico da educação inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinaridade, currículo, progressão e gestão escolar.	3	45	Ob
	EDU 03 - Introdução à Pesquisa em Educação SÚMULA: A compreensão atual de ciência como um processo crítico de reconstrução permanente do saber humano. As perspectivas correspondentes de ciência, técnica e de forma de obtenção e uso do saber. Os processos de construção do conhecimento em sua metodologia e implicações educacionais e o compromisso social com o fazer ciências e com a socialização do conhecimento.	3	45	Ob
	EDU 02 - Análise e Produção do Texto Acadêmico SÚMULA: Leitura e análise de textos acadêmicos (resumo, resenha, artigo, relatório, projeto) na perspectiva da produção. Coesão, coerência, argumentação, referênciação.	2	30	Ob
	EDU 01 - Seminário de Docência I: Educação e Sociedade SÚMULA: Disciplina de caráter teórico-prático. Investigação de diferentes espaços sociais que se configuram enquanto espaços educativos. Observação dos processos de inclusão social e educação especial.	6	90	Ob

G

G

E

G

G

G

G

G

Etapa	2º Eixo: Infâncias, Juventudes e Vida Adulta	Cr	Ch	Caráter
2ª	<p>EDU 03 - Ação Pedagógica com Jovens e Adultos SÚMULA: Contextualização teórico-histórica dos conceitos de adolescência, juventude e vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos em sua interface com o mundo do trabalho, da escola e da cultura. Processos educativos na Educação de Jovens e Adultos: âmbito escolar e não-escolar. Pré-requisito(s): EDU 01 - Seminário de Docência I: Educação e Sociedade</p>	3	45	Ob
	<p>EDU 01 - Filosofia da Educação I: Fundamentos da Experiência Pedagógica Bases filosófico-antropológicas da experiência pedagógica na cultura ocidental: paidéia greco-romana, medievalidade, renascença, modernidade e contemporaneidade Pré-requisito(s): EDU 01 - História da Educação na Europa e nas Américas</p>	4	60	Ob
	<p>EDU 01 - Psicologia da Educação : Desenvolvimento SÚMULA: Estudo da estruturação psíquica do sujeito das aprendizagens, em todas as fases do ciclo evolutivo, destacando os aportes da teoria psicanalítica, contextualizando suas implicações para a pesquisa e as práticas educacionais. Pré-requisito(s): EDU 01 - Psicologia da Educação : Introdução</p>	3	45	Ob
	<p>EDU 03 - Ação Pedagógica com Crianças de 0 a 10 anos SÚMULA: Reflexões teórico-práticas e organização do trabalho educativo para a faixa etária de 0 a 10 anos. Implicações da ação pedagógica nas interações entre docentes, crianças e comunidades. Pré-requisito(s): EDU 03 - Infâncias de 0 a 10 anos</p>	5	75	Ob
	<p>EDU 02 - Cuidado de Si Disciplina de caráter teórico-vivencial. Fenomenologia da percepção corpórea, através do redimensionamento dos sentidos corporais na aquisição e construção do conhecimento para o cuidado. Pré-requisito(s): EDU 01 - Psicologia da Educação : Introdução</p>	2	30	Ob
	<p>EDU 02 - Linguagem e Educação I SÚMULA: Linguagens verbais e não-verbais. Teorias de aquisição da linguagem oral e escrita. Desenvolvimento da linguagem: fonológico, lexical, sintático, pragmático e discursivo. Enfoque investigativo e pedagógico. Pré-requisito(s): EDU 02 - Análise e Produção do Texto Acadêmico</p>	3	45	Ob
	<p>EDU 03 - Seminário de Docência II: Infâncias, Juventudes e Vida Adulta SÚMULA: Disciplina de caráter teórico-prático. Investigação sobre os processos de produção e escolarização das infâncias, juventudes e vida adulta Pré-requisito(s): EDU 01 - Seminário de Docência I: Educação e Sociedade</p>	6	90	Ob
Etapa	3º Eixo: Espaços Escolares e Não- Escolares e Gestão da Educação	Cr	Ch	Caráter
3ª	<p>EDU 01 - Sociologia da Educação: Espaços Educativos SÚMULA: Estudo sociológico de temáticas relacionadas à educação com ênfase no contexto brasileiro. Orientações teóricas e pesquisa sobre educação Pré-requisito(s): EDU 01 - Filosofia da Educação I: Fundamentos da Experiência Pedagógica</p>	4	60	Ob
	<p>EDU 03 - Políticas e Legislação da Educação SÚMULA: A educação escolar como direito da cidadania e como dever do Estado na sociedade brasileira. Legislação e políticas vigentes da educação Infantil nas instâncias centrais dos sistemas de ensino e nas escolas: fundamentos e plano de ação. Estudo de políticas e legislação em educação no Brasil que contemplem desde a Constituição de 1934 à especificidade da EJA</p>	3	45	Ob

	<p>EDU 03 - Literatura e Educação SÚMULA: Literatura e escola. A formação do leitor. Narrativa. Poesia. Humor. Imagens. Contação de histórias. Literatura para crianças, jovens e adultos. Pré-requisito(s): EDU 02 - Linguagem e Educação I</p>	2	30	Ob
	<p>EDU 03 - Gestão e Organização da Educação SÚMULA: O estudo da gestão do trabalho em educação nos sistemas de ensino, nos processos educativos em espaços escolares e não escolares. Políticas públicas para a educação. Pré-requisito(s): EDU 03 - Seminário de Docência II: Infâncias, juventudes e vida adulta</p>	5	75	Ob
	<p>EDU 02 - Educação, Saúde e Corpo SÚMULA: Relações entre educação, saúde e corpo. O processo saúde-doença enquanto produto e produtor de uma corporeidade inserida na cultura. Políticas sociais de Educação e Saúde enfatizando as dimensões de gênero, raça/etnia e sexualidade. Pré-requisito(s): EDU 02 - Cuidado de Si</p>	3	45	Ob
	<p>EDU 02 - Teoria de Currículo SÚMULA: Teorias da educação e currículo. Currículo e sociedade. Currículo e ideologia. Currículo e relações de poder. Conhecimentos científicos, escolares e cotidianos. Conhecimentos escolares e competências: seleção e distribuição. Pré-requisito(s): EDU 03 - Ação Pedagógica com crianças de 0 a 10 anos .</p>	3	45	Ob
	<p>EDU 03 - Seminário de Docência III: Espaços Escolares e Não-Escolares e Gestão da Educação SÚMULA: Disciplina de caráter teórico-prático. Inserção do aluno em espaços escolares e não escolares para entendimento dos processos de gestão na educação de crianças de 0 a 10 anos e Jovens e Adultos Pré-requisito(s): EDU 03 - Seminário de Docência II: Infâncias, Juventudes e Vida Adulta</p>	6	90	Ob
Etapa	4º Eixo: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo	Cr	Ch	Caráter
4ª	<p>EDU 01 - Jogo e Educação SÚMULA: Estudo teórico-prático do jogo, do brinquedo e da brincadeira nas diversas fases do ciclo evolutivo e suas relações com a pesquisa e as práticas educacionais. Pré-requisito(s): EDU 01 - Psicologia da Educação : Introdução</p>	3	45	Ob
	<p>EDU 01 - Filosofia da Educação II: Problemas Filosóficos SÚMULA: O ato educativo: aspectos estéticos, éticos e epistemológicos. Educação, linguagem, cultura e trabalho. Pré-requisito(s): EDU 01 - Sociologia da Educação: Espaços Escolares e EDU 01 - Filosofia da Educação I: Fundamentos da Experiência Pedagógica</p>	4	60	Ob
	<p>EDU 02 - Linguagem e Educação II SÚMULA: Alfabetismos: abordagem histórica dos conceitos e dos métodos. Letramentos: escolar e social. Enfoque investigativo e pedagógico. Pré-requisito(s): EDU 02 - Linguagem e Educação I e EDU 03 - Literatura e Educação</p>	5	75	Ob
	<p>EDU02 – Educação e Teatro SÚMULA: Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos escolares, enfocando as particularidades dos processos de improvisação teatral, suas diferentes modalidades e a construção de conhecimento. Cultura teatral e integração entre fazer, compreender e apreciar teatro. Pré-requisito(s): EDU 02 - Literatura e Educação</p>	2	30	Ob
	<p>EDU 03- Expressão Musical SÚMULA: Educação Musical em espaços e tempos escolares. Experiências práticas e fundamentação teórico-metodológica para a ação docente. Pré-requisito(s): EDU 02 - Literatura e Educação</p>	3	45	Ob

	<p>EDU 01 - Psicologia da Educação: Aprendizagem SÚMULA: Estudo das teorias psicológicas de aprendizagem, destacando as teorias interacionistas e suas contribuições para a pesquisa e as práticas educativas. Pré-requisito(s): EDU 01 - Psicologia da Educação: Introdução e EDU 01 - Psicologia da Educação : Desenvolvimento</p>	3	45	Ob
	<p>EDU 03 - Seminário de Docência IV: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo -0 a 3 anos SÚMULA: Disciplina de caráter teórico-prático com ênfase na aprendizagem de si, do outro e do mundo. Iniciação à prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos. Pré-requisito(s): EDU 03 - Seminário III: Espaços Escolares e Não - Escolares e Gestão da Educação</p>	6	90	Ob
Etapa	5º Eixo: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades	Cr	Ch	Caráter
5ª	<p>EDU 02 - Educação Matemática I SÚMULA: Teorias e pedagogias em Educação Matemática, relativas à Topologia, à Geometria, ao Sistema de Numeração Decimal, focalizando as operações fundamentais, seus sentidos e procedimentos de cálculo nos campos numéricos dos Naturais e dos Inteiros. Ênfase na educação de crianças, jovens e adultos. Pré-requisito(s): EDU 03 - Seminário de Docência IV: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo -0 a 3 anos</p>	5	75	Ob
	<p>EDU 01 - História da Educação no Brasil I SÚMULA: O processo histórico de escolarização moderna no Brasil, com destaque para as práticas educativas e visões pedagógicas presentes na Institucionalização da escola no Brasil. A educação escolar associada às relações de classe, gênero e etnia enquanto constituintes e constituidoras da produção e reprodução das desigualdades sociais. Investigação das campanhas ou lutas levadas por movimentos sociais e a direção da universalização da educação escolar. Pré-requisito(s): EDU 01 - História da Educação na Europa e nas Américas e EDU 01 - Filosofia da Educação II: Problemas Filosóficos</p>	4	60	Ob
	<p>EDU 02 - Linguagem e Educação III SÚMULA: Conceitos e princípios básicos para o ensino da linguagem nas * séries iniciais. Leitura. Produção textual. Análise lingüística oracional/textual. Propostas pedagógicas. Avaliação. *trocar p/ anos iniciais? Pré-requisito(s): EDU 02 - Linguagem e Educação II</p>	3	45	Ob
	<p>EDU 02 - Educação e Artes Visuais SÚMULA: Pressupostos teóricos e metodológicos das artes visuais na educação em espaços e tempos escolares. Especificidades da produção de conhecimento em artes visuais em diferentes idades e contextos. Linguagens visuais: criação, materiais, técnicas, análise e contextualização. Pré-requisito(s): EDU 03- Expressão Musical e EDU 02 – Educação e Teatro</p>	3	45	Ob
	<p>EDU 02 - Didática, Planejamento e Avaliação Teorias educacionais subjacentes à organização do planejamento, avaliação e organização/produção de materiais didáticos. Planejamentos Integrados Pré-requisito(s): EDU 03 - Seminário de Docência IV: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo (0 a 3 anos)</p>	5	75	Ob
	<p>EDU 02 - Seminário de Docência V: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades (4 a 7 anos) SÚMULA: Disciplina de caráter teórico-prático com ênfase na organização curricular. Iniciação à prática pedagógica com crianças de 4 a 7 anos. Pré-requisito(s): EDU 03 - Seminário de Docência IV: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo -0 a 3 anos</p>	6	90	Ob
Etapa	6º Eixo: Saberes e Constituição da Docência	Cr	Ch	Caráter
6ª	EDU 04 - Sociologia da Educação			

	<p>SÚMULA: Estudo das relações sociais que envolvem a escola e sua comunidade. Análise sociológica do trabalho docente e do currículo.</p> <p>Pré-requisito(s): EDU 01 - Sociologia da Educação: Espaços Escolares e EDU 01 - Filosofia da Educação II: Problemas Filosóficos</p>				
	<p>EDU 02 - Ciências Sócio-Históricas</p> <p>SÚMULA: Ampliação e significação das experiências sociais das crianças, jovens e adultos, e construção de conhecimentos diversificados a respeito do meio cultural em que estão inseridas. Compreensão da importância do conhecimento dos fenômenos sociais e das práticas culturais do entorno das crianças, jovens e adultos pelo educador para sua presença na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diversidade das vivências sócio-culturais, das histórias familiares e comunitárias, dos modos de vida e de trabalho, dos lugares e suas paisagens, das relações com o tempo. Exploração da pluralidade de fenômenos e acontecimentos geográficos, históricos e culturais pelos estudantes, através da criação de momentos de aprendizagens significativas, da construção de conceitos, do desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas às questões culturais e da articulação com outras áreas do conhecimento.</p> <p>Pré-requisito(s): EDU 01 - História da Educação no Brasil I</p>	5	75	Ob	
	<p>EDU 03 - Psicopedagogia</p> <p>SÚMULA: Estudo da Psicopedagogia como área interdisciplinar de conhecimento. Fundamentos, formação de profissionais, campo de atuação e abordagens clínica e institucional. Relações com aprendizagem e fracasso escolar. Conceitos de normalidade e patologia nos processos de aprendizagem: determinantes sócio-culturais, familiares e escolares. Contribuições da psicopedagogia para a prática em sala de aula.</p> <p>Pré-requisito(s): EDU 02 - Didática, Planejamento e Avaliação e EDU 01 - Psicologia da Educação : Desenvolvimento</p>	3	45	Ob	
	<p>EDU 02 - Educação Matemática II</p> <p>SÚMULA: Teorias e pedagogias em Educação Matemática, relativas ao campo numérico dos racionais, ao tratamento de informações e às grandezas e medidas. Ênfase na educação de crianças, jovens e adultos.</p> <p>Pré-requisito(s): EDU 02 - Educação Matemática I</p>	3	45	Ob	
	<p>EDU 02 - Educação em Ciências Naturais</p> <p>SÚMULA: Relações entre o campo das ciências físico-químico-biológicas e o campo pedagógico: questões conceituais e curriculares. Estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional.</p> <p>Pré-requisito(s): EDU 02 - Didática, Planejamento e Avaliação e EDU 03 - Seminário de Docência V: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades -4 a 7 anos</p>	5	75	Ob	
	<p>EDU 02 - Seminário de Docência VI: Saberes e Constituição da Docência (6 a 10 anos)</p> <p>SÚMULA: Disciplina de caráter teórico-prático com ênfase na organização curricular. Iniciação à prática pedagógica com crianças de 6 a 10 anos.</p> <p>Pré-requisito(s): EDU 03 - Seminário de Docência V: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades- 4 a 7 anos</p>	6	90	Ob	
Etapa	7º Eixo: Constituição da Docência: Práticas reflexivas	Cr	Ch	Caráter	
7ª	<p>GRUPO [1] DE ALTERNATIVAS</p> <p>EDU 03XX - Estágio de Docência: 0 a 3 anos</p> <p>SÚMULA: Atividade docente em uma perspectiva interdisciplinar com crianças de 0 a 3 anos em escolas da comunidade. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma proposta pedagógica. Desempenho nas diferentes tarefas inerentes ao trabalho docente na comunidade escolar.</p> <p>Pré-requisito(s): EDU 02 - Seminário de Docência VI: Saberes e</p>	20	300	AI	

constituição da docência (6 a 10 anos) e EDU 02 - Educação em Ciências Naturais e EDU 02 - Ciências Sócio-históricas e EDU 02 - Educação Matemática II e EDU 02 - Linguagem e Educação III			
EDU 03XX - Estágio de Docência: 4 a 7 anos SÚMULA: Atividade docente em uma perspectiva interdisciplinar com crianças de 4 a 7 anos em escolas da comunidade. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma proposta pedagógica. Desempenho nas diferentes tarefas inerentes ao trabalho docente na comunidade escolar. Pré-requisito(s): EDU 02 - Seminário de Docência VI: Saberes e constituição da docência (6 a 10 anos) e EDU 02 - Educação em Ciências Naturais e EDU 02 - Ciências Sócio-históricas e EDU 02 - Educação Matemática II e EDU 02 - Linguagem e Educação III	20	300	AI
EDU 02XX - Estágio de Docência: 6 a 10 anos SÚMULA: Atividade docente em uma perspectiva interdisciplinar com crianças de 6 a 10 anos em escolas da comunidade. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma proposta pedagógica. Desempenho nas diferentes tarefas inerentes ao trabalho docente na comunidade escolar. Pré-requisito(s): EDU 02 - Seminário de Docência VI: Saberes e constituição da docência (6 a 10 anos) e EDU 02 - Educação em Ciências Naturais e EDU 02 - Ciências Sócio-históricas e EDU 02 - Educação Matemática II e EDU 02 - Linguagem e Educação III	20	300	AI
EDU 03XX - Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos SÚMULA: Atividade docente em uma perspectiva interdisciplinar com a escolarização inicial de jovens e adultos em escolas da comunidade. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma proposta pedagógica. Desempenho nas diferentes tarefas inerentes ao trabalho docente na comunidade escolar. Pré-requisito(s): EDU 02 - Seminário de Docência VI: Saberes e Constituição da Docência (6 a 10 anos) e EDU 02 - Educação em Ciências Naturais e EDU 02 - Ciências Sócio-históricas e EDU 02 - Educação Matemática II e EDU 02 - Linguagem e Educação I	20	300	AI
GRUPO [1] DE ALTERNATIVAS	6	90	AI
EDU 03 - Seminário de Prática Docente - 0 a 7 anos SÚMULA: Disciplina de caráter teórico-prático. Orientação e acompanhamento do Estágio de docência com crianças de 0 a 3 ou 4 a 7 anos. Pré-requisito(s): EDU 02 - Seminário de Docência VI: Saberes e Constituição da Docência (6 a 10 anos) e EDU 02 - Educação em Ciências Naturais e EDU 02 - Ciências Sócio- Históricas e EDU 02 - Educação Matemática II e EDU 02 - Linguagem e Educação III			
EDU 02 - Seminário de Prática Docente - 6 a 10 anos SÚMULA: Disciplina de caráter teórico-prático. Orientação e acompanhamento do estágio de Docência com crianças de 6 a 10 anos Pré-requisito(s): EDU 02 - Seminário de Docência VI: Saberes e Constituição da Docência (6 a 10 anos) e EDU 02 - Educação em Ciências Naturais e EDU 02 - Ciências Sócio-Históricas e EDU 02 - Educação Matemática II e EDU 02 - Linguagem e Educação III	6	90	AI
EDU 03 - Seminário de Prática Docente em EJA SÚMULA: Disciplina de caráter teórico-prático. Orientação e acompanhamento do estágio de docência com Educação de Jovens e Adultos - EJA. Pré-requisito(s): EDU 02 - Seminário de Docência VI: Saberes e constituição da docência (6 a 10 anos) e EDU 02 - Educação em Ciências Naturais e EDU 02 - Ciências Sócio-históricas e EDU 02 - Educação Matemática II e EDU 02 - Linguagem e Educação III	6	90	AI

Etapa	8º Eixo: Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos	Cr	Ch	Caráter
8ª	GRUPO [1] DE ALTERNATIVAS EDU 03 - Reflexão sobre a Prática Docente - 0 a 7 anos SÚMULA: Orientação da escolha do tema, do planejamento, da execução e da divulgação de um trabalho de investigação a partir da prática docente com crianças de 0 a 7 anos. Pré-requisito(s): EDU 03XX - Estágio de Docência: 0 a 3 anos ou EDU 03XX - Estágio de docência: 4 a 7 anos ou EDU 02XX - Estágio de Docência: 6 a 10 anos ou EDU 03XX - Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos e EDU 03 - Seminário de Prática Docente - 0 a 7 anos * Já foi solicitado a troca dos pré-requisitos	7	105	AI
	EDU 02 - Reflexão sobre a Prática Docente - 6 a 10 anos SÚMULA: Orientação da escolha do tema, do planejamento, da execução e da divulgação de um trabalho de investigação a partir da prática docente com crianças de 6 a 10 anos. Pré-requisito(s): EDU 03XX - Estágio de Docência: 0 a 3 anos ou EDU 03XX - Estágio de docência: 4 a 7 anos ou EDU 02XX - Estágio de docência: 6 a 10 anos ou EDU 03XX - Estágio de Docência: educação de jovens e adultos e EDU 02 Seminário de Prática Docente - 6 a 10 anos	7	105	AI
	EDU 03 - Reflexão sobre a Prática Docente em EJA SÚMULA: Orientação da escolha do tema, do planejamento, da execução e da divulgação de um trabalho de investigação a partir da prática docente com Educação de Jovens e Adultos - EJA. Pré-requisito(s): EDU 03XX - Estágio de Docência: 0 a 3 anos ou EDU 03XX - Estágio de docência: 4 a 7 anos ou EDU 02XX - Estágio de Docência: 6 a 10 anos ou EDU 03XX - Estágio de docência: Educação de Jovens e Adultos e EDU 03 - Seminário de Prática Docente em EJA.	7	105	AI
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Análise sobre a Prática Docente SÚMULA: Produção escrita do trabalho de conclusão de curso conforme as normas vigentes. Divulgação do TCC na forma de apresentação oral. Pré-requisito(s): EDU 03XX - Estágio de Docência: 0 a 3 anos ou EDU 03XX - Estágio de docência: 4 a 7 anos ou EDU 02XX - Estágio de Docência: 6 a 10 anos ou EDU 03XX - Estágio de Docência: educação de Jovens e Adultos e EDU 03 - Seminário de Prática Docente - 0 a 7 anos ou EDU 02 - Seminário de Prática Docente - 6 a 10 anos ou EDU 03 - Seminário de Prática Docente em EJA.	10	150	OB
	Eletivas (tabela abaixo)	08	120	Elet.
	Complementares	07	105	Com
	Total Geral	214	3210	

Disciplinas Eletivas:

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU03702	<u>A COORDENAÇÃO DO PROCESSO CURRICULAR NAS SÉRIES INICIAIS PARA CRIANÇAS</u> EDU 03 - Ação Pedagógica com crianças de 0 a 10 anos	45	3	Eletiva
EDU01173	<u>A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL</u> EDU 01 - História da Educação na Europa e nas Américas e EDU 01 - História da Educação B	60	4	Eletiva
EDU03378	<u>A INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03036	<u>AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA SALA DE AULA</u>	30	2	Eletiva
EDU02037	<u>APRENDENDO O AUTOCUIDADO</u>	30	2	Eletiva
EDU03393	<u>APRENDIZAGEM E RECURSOS DE ENSINO</u>	30	2	Eletiva
EDU03397	<u>AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO COMO REFLEXÃO E COMO JULGAMENTO</u>	30	2	Eletiva
EDU03379	<u>AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAIS</u> EDU 01 - Sociologia da Educação: Espaços Educativos e EDU 01 - História da Educação na Europa e nas Américas e EDU 01 - História da Educação B	45	3	Eletiva
EDU03384	<u>BASES PSICOPEDAGÓGICAS E SOCIAIS DA APRENDIZAGEM</u>	30	2	Eletiva
LET01146	<u>COMPOSIÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA I</u>	30	2	Eletiva
EDU03375	<u>COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO</u>	45	3	Eletiva
EDU01031	<u>CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO COM MOVIMENTOS SOCIAIS</u>	30	2	Eletiva
EDU03703	<u>COORD. DO PROCESSO CURRICULAR NAS SÉRIES INICIAIS PARA JOVENS E ADULTOS</u> EDU 03 - Ação Pedagógica com crianças de 0 a 10 anos	45	3	Eletiva
EDU03032	<u>CULTURA TRANSDISCIPLINAR, BIOÉTICA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO</u>	45	3	Eletiva
EDU02005	<u>DIDÁTICA GERAL - A</u> EDU 01- EDU 01 - Psicologia da Educação :desenvolvimentoI	90	6	Eletiva
EDU01168	<u>ECONOMIA DA EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03376	<u>EDUCAÇÃO COMPARADA</u>	45	3	Eletiva
EDU03374	<u>EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL</u>	45	3	Eletiva
EDU03025	<u>EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA</u>	30	2	Eletiva
EDU01177	<u>EDUCAÇÃO E CLASSES POPULARES</u> Créditos Obrigatórios: 40	30	2	Eletiva
EDU01171	<u>EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO</u> Créditos Obrigatórios: 50	45	3	Eletiva
EDU02036	<u>EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS</u>	30	2	Eletiva
EDU02035	<u>EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE</u>	60	4	Eletiva
EDU03004	<u>EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS</u> EDU 01 - Sociologia da Educação: Espaços Educativos e EDU 01 - História da Educação na Europa e nas Américas e EDU 01 - História da Educação B	45	3	Eletiva
EDU02024	<u>EDUCAÇÃO E QUESTÕES AMBIENTAIS</u>	30	2	Eletiva
EDU03381	<u>EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA</u>	30	2	Eletiva

EDU03382	<u>EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03396	<u>EDUCAÇÃO: A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EXCLUÍDOS DA ESCOLA</u>	60	4	Eletiva
EDU01025	<u>ELEMENTOS DE PSICOPATOLOGIA</u> EDU 01- EDU 01 - Psicologia da Educação :desenvolvimentoI	45	3	Eletiva
EDU02027	<u>ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE</u>	30	2	Eletiva
EDU02028	<u>ENSINO EM ESPAÇOS ESCOLARES</u>	30	2	Eletiva
EDU03040	<u>EPISTEMOLOGIA DA COMUNICAÇÃO</u>	45	3	Eletiva
EDU01026	<u>EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03705	<u>ESCALAS DE AVALIAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03390	<u>ESCOLA E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA - VAREDU 01- EDU 01 - Psicologia da Educação :desenvolvimentoI e EDU 02 - Didática, Planejamento e Avaliação</u>	30	2	Eletiva
LET02228	<u>ESPAANHOL INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
LET02229	<u>ESPAANHOL INSTRUMENTAL IIESPAANHOL INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
EDU01167	<u>ESTATÍSTICA - MÉTODOS QUANTITATIVOS APLICADOS À EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03359	<u>ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR</u>	45	3	Eletiva
EDU01029	<u>ESTUDOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL</u>	30	2	Eletiva
EDU03035	<u>ESTUDOS EM LINGUAGEM, INTERAÇÃO E COGNIÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU01023	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE TEXTOS I</u>	45	3	Eletiva
EDU01024	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE TEXTOS II</u>	45	3	Eletiva
EDU01163	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA</u>	45	3	Eletiva
EDU01028	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES FILOSÓFICAS</u>	75	5	Eletiva
EDU01162	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: UMA TEORIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR</u>	45	3	Eletiva
EDU03033	<u>FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS E PSICOPEDAGÓGICOS DA APRENDIZAGEM</u>	30	2	Eletiva
EDU03394	<u>FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS E PSICONEUROLÓGICOS DA APRENDIZAGEM</u>	45	3	Eletiva
EDU03037	<u>GESTÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES</u>	45	3	Eletiva
EDU02001	<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DAS PESSOAS SURDAS</u>	45	3	Eletiva
LET02268	<u>INGLÊS INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
LET02269	<u>INGLÊS INSTRUMENTAL IIINGLÊS INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
EDU03395	<u>INICIAÇÃO À PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u> EDU 03 - Ação Pedagógica com Jovens e Adultos	60	4	Eletiva
EDU01176	<u>INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: O PAPEL DA ESCOLA</u>	45	3	Eletiva
EDU01013	<u>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</u>	30	2	Eletiva
EDU02284	<u>LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE</u>	45	3	Eletiva
DIR02298	<u>LEGISLAÇÃO DO ENSINO</u>	60	4	Eletiva
EDU03005	<u>LINGUAGEM, INTERAÇÃO E COGNIÇÃO I</u> EDU 03 - Introdução à Pesquisa em Educação	45	3	Eletiva
EDU03006	<u>LINGUAGEM, INTERAÇÃO E COGNIÇÃO II</u>	45	3	Eletiva
LET01406	<u>LITERATURA BRASILEIRA E LEITURA NA ESCOLA</u>	60	4	Eletiva
EDU01170	<u>MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO APLICADO À</u>	60	4	Eletiva

	EDUCAÇÃO			
EDU03373	METODOLOGIA DA PESQUISA	45	3	Eletiva
BIB03306	METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	45	3	Eletiva
EDU03323	MICROCOMPUTADOR NA ESCOLA	45	3	Eletiva
EDU03027	MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES	30	2	Eletiva
ENF03326	NUTRIÇÃO, HIGIENE E SAÚDE	45	3	Eletiva
EDU03383	O ESCOLAR E A DROGA	60	4	Eletiva
EDU01002	O JOGO E A EDUCAÇÃO	45	3	Eletiva
EDU03706	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO MÉDIO	30	2	Eletiva
EDU03021	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO MÉDIO	60	4	Eletiva
EDU03034	PEDAGOGIAS URBANAS	45	3	Eletiva
EDU01030	PENSADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	60	4	Eletiva
EDU03026	PESQUISA EM EDUCAÇÃO - I	30	2	Eletiva
EDU01182	PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS: NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO	30	2	Eletiva
EDU03704	PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: ESTRATÉGIA DE AÇÃO ESCOLAR	45	3	Eletiva
EDU03022	POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	30	2	Eletiva
EDU03023	POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30	2	Eletiva
EDU03039	PROBLEMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS	45	3	Eletiva
EDU01022	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SUAS INSTITUIÇÕES	30	2	Eletiva
EDU01172	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ADOLESCÊNCIA	45	3	Eletiva
EDU01157	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DINÂMICA INTERPESSOAL	45	3	Eletiva
EDU01175	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PENSAMENTO E LINGUAGEM	30	2	Eletiva
EDU01015	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TEMAS CONTEMPORÂNEOS	30	2	Eletiva
EDU01169	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: VIDA ADULTA	30	2	Eletiva
EDU01165	PSICOPEDAGOGIA DA ARTE	30	2	Eletiva
EDU01164	PSICOPEDAGOGIA DA SENSIBILIDADE	30	2	Eletiva
EDU03038	PSICOPEDAGOGIA II	45	3	Eletiva
EDU99507	SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO I, II, III E IV	45	3	Eletiva
EDU01019	SEMINÁRIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO I: A ESTRUTURAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	30	2	Eletiva
EDU01020	SEMINÁRIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO II: SINTOMAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	30	2	Eletiva
EDU03031	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	30	2	Eletiva
EDU03030	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	30	2	Eletiva
EDU03028	SEMINÁRIOS DE ESTUDOS I	30	2	Eletiva
EDU03029	SEMINÁRIOS DE ESTUDOS II	30	2	Eletiva
CBS03386	SISTEMA NERVOSO E APRENDIZAGEM	45	3	Eletiva
EDU01166	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	45	3	Eletiva

EDU01114	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E POLÍTICA</u>	45	3	Eletiva
EDU01174	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: SEMINÁRIO DE ESTUDOS APROFUNDADOS</u>	30	2	Eletiva
EDU01107	<u>SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO</u>	45	3	Eletiva
EDU01027	<u>SOFTWARE LIVRE NA EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03385	<u>TECNOLOGIA DO LIVRO DIDÁTICO E MATERIAIS PEDAGÓGICOS</u>	45	3	Eletiva
EDU02030	<u>TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES - ATRAVESSANDO FRONTEIRAS</u>	30	2	Eletiva

ANEXO C – Currículo de 1983

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIES INICIAIS DE I GRAU

CURSO 163.2

CODIGO	DISCIPLINA	PER		PRE-REQUISITOS	C/H	CRE	CARATER	
		1	2					
	MATRICULA 01							
EDU154	PSICOL EDUC: CRIANCA 0 A VI A	X	X		03	03	OBRIGATORIA	
EDU158	HIST EDUC: EVOL DA EDUC E PED	X	X		04	04	OBRIGATORIA	
EDU160	FILOS EDUC: FUND EXPER PEDAG	X	X		04	04	OBRIGATORIA	
HUM464	EST DE PROBL BRASILEIROS I	X	X		02	02	OBRIGATORIA	
HUM466	SOCIOLOGIA	X	X		04	04	OBRIGATORIA	
LET402	LINGUA PORTUGUESA	X	X		03	03	OBRIGATORIA	
	MATRICULA 02							
BIO386	SISTEMA NERVOSO E APRENDIZ	X	X	HUM466 4 LET402 4	EDU154 4 HUM464	EDU158 4 EDU160 4	03 03 OBRIGATORIA	
EDU152	SOCIOL EDUC: A REALIDADE EDUC	X	X	HUM466 4 LET402 4	EDU154 4 HUM464	EDU158 4 EDU160 4	04 04 OBRIGATORIA	
EDU155	PSIC EDUC: CRIANCA VII A XII	X	X	HUM466 4 LET402 4	EDU154 4 HUM464	EDU158 4 EDU160 4	03 03 OBRIGATORIA	
EDU156	PSIC EDUC: O PROCESSO APREND	X	X	HUM466 4 LET402 4	EDU154 4 HUM464	EDU158 4 EDU160 4	03 03 OBRIGATORIA	
EDU159	HIST EDUC: EDUCACAO NO BRASIL	X	X	HUM466 4 LET402 4	EDU154 4 HUM464	EDU158 4 EDU160 4	04 04 OBRIGATORIA	
EFI010	PRATICA DESPORTIVA I	X	X				02 02 OBRIGATORIA	
	MATRICULA 03							
EDU153	SOC EDUC: EST SOCIOL ESCOLA	X	X	EDU152 3 BIO386 E EDU160 E	EDU155 3 HUM466 E LET402 E	EDU156 3 EDU154 E HUM464	EDU159 3 EDU158 E	04 04 OBRIGATORIA
EDU157	PSIC EDUC: DINAMICA INTERPES	X	X	EDU152 3 BIO386 E EDU160 E	EDU155 3 HUM466 E LET402 E	EDU156 3 EDU154 E HUM464	EDU159 3 EDU158 E	02 02 OBRIGATORIA
EDU265	DIDATICA: FUND ENS. INTEGRADOR	X	X	EDU152 3 BIO386 E EDU160 E	EDU155 3 HUM466 E LET402 E	EDU156 3 EDU154 E HUM464	EDU159 3 EDU158 E	04 04 OBRIGATORIA
ENF326	NUTRICAO HIGIENE E SAUDE	X	X	EDU152 3 BIO386 E EDU160 E	EDU155 3 HUM466 E LET402 E	EDU156 3 EDU154 E HUM464	EDU159 3 EDU158 E	03 03 OBRIGATORIA
HUM296	BASES PSICONEUROL APRENDIZ	X	X	EDU152 3 BIO386 E EDU160 E	EDU155 3 HUM466 E LET402 E	EDU156 3 EDU154 E HUM464	EDU159 3 EDU158 E	06 06 OBRIGATORIA
	MATRICULA 04							
DIR298	LEGISLACAO DO ENSINO	X	X	EDU152 E BIO386 E EDU265 3	EDU155 E EDU153 3 ENF326	EDU156 E EDU157 3 HUM296 3	EDU159 E	04 04 OBRIGATORIA
EDU161	FILOS EDUC: FENOM MUNDO INF	X	X	EDU152 E BIO386 E EDU265 3	EDU155 E EDU153 3 ENF326	EDU156 E EDU157 3 HUM296 3	EDU159 E	04 04 OBRIGATORIA
EDU266	CRIATIVIDADE E EDUCACAO	X	X	EDU152 E BIO386 E EDU265 3	EDU155 E EDU153 3 ENF326	EDU156 E EDU157 3 HUM296 3	EDU159 E	03 03 OBRIGATORIA
EDU360	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	X	X	EDU152 E BIO386 E EDU265 3	EDU155 E EDU153 3 ENF326	EDU156 E EDU157 3 HUM296 3	EDU159 E	02 02 OBRIGATORIA
EDU361	ORIENT EDUC NO PROCESSO EDUC	X	X	EDU152 E BIO386 E EDU265 3	EDU155 E EDU153 3 ENF326	EDU156 E EDU157 3 HUM296 3	EDU159 E	03 03 OBRIGATORIA
EDU362	CAMPO PROF PRE-ESC E SER INI	X	X	EDU152 E BIO386 E EDU265 3	EDU155 E EDU153 3 ENF326	EDU156 E EDU157 3 HUM296 3	EDU159 E	03 03 OBRIGATORIA

MATRICULA 05									
EDU272	DIDAT:PLANEJ AVAL SERIES INI	X X	EDU161 3 EDU361 E EDU265 E	EDU360 3 EDU362 E ENF326 E	EDU266 3 DIR298 3 HUM296 E	DIR298 3 EDU153 E EDU157 E	03 03	OBRIGATORIA	
EDU273	CONT BAS COM EXP E MET ENS I	X X	EDU161 3 EDU361 E EDU265 E	EDU360 3 EDU362 E ENF326 E	EDU266 3 DIR298 3 HUM296 E	DIR298 3 EDU153 E EDU157 E	04 04	OBRIGATORIA	
EDU275	CONT BAS CIEN MAT MET ENS I	X X	EDU161 3 EDU361 E EDU265 E	EDU360 3 EDU362 E ENF326 E	EDU266 3 DIR298 3 HUM296 E	DIR298 3 EDU153 E EDU157 E	04 04	OBRIGATORIA	
EDU277	CONT BAS EST SOC METOL ENS I	X X	EDU161 3 EDU361 E EDU265 E	EDU360 3 EDU362 E ENF326 E	EDU266 3 DIR298 3 HUM296 E	DIR298 3 EDU153 E EDU157 E	04 04	OBRIGATORIA	
EDU370	ORIENT EDUC SERIES INIC I G	X X	EDU161 3 EDU361 E EDU265 E	EDU360 3 EDU362 E ENF326 E	EDU266 3 DIR298 3 HUM296 E	DIR298 3 EDU153 E EDU157 E	03 03	OBRIGATORIA	
EDU371	ENS I GRAU:ESTRUF E FUNC	X X	EDU161 3 EDU361 E EDU265 E	EDU360 3 EDU362 E ENF326 E	EDU266 3 DIR298 3 HUM296 E	DIR298 3 EDU153 E EDU157 E	04 04	OBRIGATORIA	
MATRICULA 06									
EDU274	CONT BAS COM EXP MET ENS II	X X	EDU273 4 EDU272 4 EDU266 E	EDU275 4 EDU370 E DIR298 E	EDU277 4 EDU362 E EDU361 E	EDU371 4 EDU360 E EDU361 E	04 04	OBRIGATORIA	
EDU276	CONT BAS CIEN MAT MET ENS II	X X	EDU273 4 EDU272 4 EDU266 E	EDU275 4 EDU370 E DIR298 E	EDU277 4 EDU362 E EDU361 E	EDU371 4 EDU360 E EDU361 E	04 04	OBRIGATORIA	
EDU278	CONT BAS EST SOC MET ENS II	X X	EDU273 4 EDU272 4 EDU266 E	EDU275 4 EDU370 E DIR298 E	EDU277 4 EDU362 E EDU361 E	EDU371 4 EDU360 E EDU361 E	04 04	OBRIGATORIA	
EDU279	CURRIC ENS INTEG ATIV I	X X	EDU273 4 EDU272 4 EDU266 E	EDU275 4 EDU370 E DIR298 E	EDU277 4 EDU362 E EDU361 E	EDU371 4 EDU360 E EDU361 E	04 04	OBRIGATORIA	
EDU281	INIC A ESCRITA E LEITURA I	X X	EDU273 4 EDU272 4 EDU266 E	EDU275 4 EDU370 E DIR298 E	EDU277 4 EDU362 E EDU361 E	EDU371 4 EDU360 E EDU361 E	04 04	OBRIGATORIA	
MATRICULA 07									
EDU280	CURRIC ENS INTEG ATIV II	X X	EDU274 3 EDU281 E EDU371 E	EDU276 3 EDU273 E EDU272 E	EDU278 3 EDU275 E EDU370 E	EDU279 3 EDU277 E EDU370 E	04 04	OBRIGATORIA	
EDU282	INIC A ESCRITA E LEITURA II	X X	EDU274 3 EDU281 E EDU371 E	EDU276 3 EDU273 E EDU272 E	EDU278 3 EDU275 E EDU370 E	EDU279 3 EDU277 E EDU370 E	04 04	OBRIGATORIA	
EDU369	DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM	X X	EDU274 3 EDU281 E EDU371 E	EDU276 3 EDU273 E EDU272 E	EDU278 3 EDU275 E EDU370 E	EDU279 3 EDU277 E EDU370 E	03 03	OBRIGATORIA	
EDU372	TECNOL EDUC SERIES INIC I G	X X	EDU274 3 EDU281 E EDU371 E	EDU276 3 EDU273 E EDU272 E	EDU278 3 EDU275 E EDU370 E	EDU279 3 EDU277 E EDU370 E	03 03	OBRIGATORIA	
EFIO20	PRATICA DESPORTIVA II	X X					02 02	OBRIGATORIA	
HUM401	EST DE PROBL BRASILEIRDS II	X X	CRE100 0	HUM464			02 02	OBRIGATORIA	
MATRICULA 08									
EDU383	PRATICA ENS SERIES INIC I G	X X	EDU274 E EDU281 E EDU369 E	EDU276 E EDU280 E EDU282 E	EDU278 E EDU279 E EDU372 E	EDU279 E	27 27	OBRIGATORIA	

CÓDIGO	DISCIPLINA	PER		PRE-REQUISITOS	C/H CRE		CARÁTER
		1	2				
	MATRICULA OP						
EDU107	SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO	X	X	EDU152 E EDU153	03	03	OPCIONAL
EDU114	SOCIOL DA EDUC+EDUC E POLIT	X	X		03	03	OPCIONAL
EDU162	FILOS EDUC+TEOR ORGANIZ ESC	X	X		03	03	OPCIONAL
EDU163	FILOS EDUC+ANTROPOL PEDAG	X	X		03	03	OPCIONAL
EDU164	PSICOPEDAGOGIA DA SENSIBIL	X	X		02	02	OPCIONAL
EDU165	PSICOPEDAGOGIA DA ARTE	X	X		02	02	OPCIONAL
EDU166	SOC EDUC+EDUCACAO E DESENV	X	X		03	03	OPCIONAL
EDU167	ESTATISTICA+MET QUANT APL ED	X	X		02	02	OPCIONAL
EDU168	ECONOMIA DA EDUCACAO	X	X		02	02	OPCIONAL
EDU169	PSICOL DA EDUC+VIDA ADULTA	X	X		02	02	OPCIONAL
EDU170	MET CLIN PIAGET APLIC EDUC	X	X		04	04	OPCIONAL
EDU171	EDUCACAO E CONSCIENTIZACAO	X	X	CRE050	03	03	OPCIONAL
EDU172	PSICOLOGIA EDUC+ADOLESCENCIA	X	X	EDU154 E EDU155	03	03	OPCIONAL
EDU173	HIST EDUC+A EVOL EDUC RGS	X	X	EDU158 E EDU159	03	03	OPCIONAL
EDU174	SOCIOL EDUC+SEM EST APROFUND	X	X	EDU152 2 EDU153 E EDU166 0 EDU168	02	02	OPCIONAL
EDU284	LABORATORIO DE CRIATIVIDADE	X	X		03	03	OPCIONAL
EDU297	D ENS NA PERSPEC TEORIAS EDU	X	X		04	04	OPCIONAL
EDU323	MICROCOMPUTADOR NA ESCOLA	X	X	EDU375	03	03	OPCIONAL
EDU334	EST E FUNC DO ENS DE II GRAU	X	X	EDU371	04	04	OPCIONAL
EDU351	ESTRUT FUNC ENS I G ORG ESC	X	X	EDU363 0 EDU371	03	03	OPCIONAL
EDU359	ESTRUTURA FUNC ENS III GRAU	X	X		03	03	OPCIONAL
EDU363	ESTRUT FUNC INST EDUC PRE-ES	X	X	EDU161 3 EDU360 3 EDU266 3 DIR298 3 EDU361 E EDU362 E EDU153 E EDU157 E EDU265 E ENF326 E HUM296	04	04	OPCIONAL
EDU373	METOLOGIA DA PESQUISA	X	X		03	03	OPCIONAL
DU374	EDUCACAO ADULTOS NO BRASIL	X	X		03	03	OPCIONAL
DU375	O COMPUTADOR NA EDUCACAO	X	X		03	03	OPCIONAL
EDU376	EDUCACAO COMPARADA	X	X		03	03	OPCIONAL
EDU402	CURRÍCULO ENSINO IDEOLOGIA	X	X		04	04	OPCIONAL
LET146	COMPOSICAO EM LING PORT I	X	X		02	02	OPCIONAL
LET228	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	X	X		04	04	OPCIONAL
LET229	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II	X	X	LET228	04	04	OPCIONAL
LET268	INGLES INSTRUMENTAL I	X	X		04	04	OPCIONAL
LET269	INGLES INSTRUMENTAL II	X	X	LET268	04	04	OPCIONAL
LET404	LITERATURA INFANTIL	X	X		03	03	OPCIONAL
LET406	LIT BRAS E LEITURA NA ESCOLA	X	X		04	04	OPCIONAL

NUMERO TOTAL DE CREDITOS : 182
 NRO DE CREDITOS OBRIGATORIOS: 160 * 00% REFERENTES A PRATICA DESPORTIVA
 NUMERO DE CREDITOS OPCIONAIS: 018

OBSERVAÇÕES:

ANEXO D – Currículo de 1996

LIBERAÇÕES

LIBERADORA(S)
 EDU01161
 EDU01153
 INGRESSO ATE 1993/1
 INGRESSO ATE 1994/2
 EDU02267
 EDU02266 O EDU03366 O EDU03367
 EDU02279 O EDU03364
 EDU02276 O EDU02267
 LET01403
 EDU02274 O LET01404
 EDU02269 O EDU02275
 HUM02296
 EDU03360
 EDU02265
 EDU03365 O EDU03372
 EDU03370 O EDU03361
 EDU03364 E EDU03366
 EDU02271
 EDU03351
 EDU03368

TAL DE CREDITOS: 187
 CREDITOS OBRIGATORIOS: 167 + 002 REFERENTES A PRÁTICA DESPORTIVA
 CREDITOS OPCIONAIS: 018

CONVERSAO DE CODIGOS DE DISCIPLINAS DO CURSO

ANTIGO	NOVO	ANTIGO	NOVO	ANTIGO	NOVO	ANTIGO	NOVO	ANTIGO
BIB306	BIO03386	BIO386	DIR02298	DIR298	EDU01107	EDU107	EDU01114	EDU114
EDU127	EDU01128	EDU128	EDU01152	EDU152	EDU01154	EDU154	EDU01155	EDU155
EDU156	EDU01157	EDU157	EDU01158	EDU158	EDU01159	EDU159	EDU01160	EDU160
EDU162	EDU01163	EDU163	EDU01164	EDU164	EDU01165	EDU165	EDU01166	EDU166
EDU167	EDU01168	EDU168	EDU01169	EDU169	EDU01170	EDU170	EDU01171	EDU171
EDU172	EDU01173	EDU173	EDU01174	EDU174	EDU01175	EDU175	EDU01176	EDU176
EDU177	EDU01180	EDU180	EDU01181	EDU181	EDU01182	EDU182	EDU02209	EDU209
EDU261	EDU02270	EDU270	EDU02273	EDU273	EDU02277	EDU277	EDU02278	EDU278
EDU281	EDU02284	EDU284	EDU02297	EDU297	EDU02402	EDU402	EDU02403	EDU403
EDU404	EDU02408	EDU408	EDU02409	EDU409	EDU02410	EDU410	EDU02411	EDU411
EDU412	EDU02415	EDU415	EDU02423	EDU423	EDU02424	EDU424	EDU03321	EDU321
EDU323	EDU03334	EDU334	EDU03344	EDU344	EDU03359	EDU359	EDU03362	EDU362
EDU363	EDU03373	EDU373	EDU03374	EDU374	EDU03375	EDU375	EDU03376	EDU376
EDU378	EDU03379	EDU379	EDU03380	EDU380	EDU03381	EDU381	EDU03382	EDU382
EDU383	EDU03384	EDU384	EDU03385	EDU385	EDU03386	EDU386	EDU03387	EDU387
EDU388	EDU03389	EDU389	EDU03390	EDU390	EDU03391	EDU391	EDU03392	EDU392
EDU393	EDU03394	EDU394	EDU03395	EDU395	EDU03396	EDU396	EDU03397	EDU397
EDU399	EDU03601	EDU601	EDU03701	EDU701	EDU03704	EDU704	EDU03705	EDU705
EDU706	EDU03707	EDU707	EDU99507	EDU507	EF00010	EF010	EF02287	EF287
ENF326	HUM04466	HUM466	LET01146	LET146	LET01402	LET402	LET01406	LET406
LET228	LET02229	LET229	LET02268	LET268	LET02269	LET269		

1996

CURSO: 263-02 - PEDAGOGIA MAGIST SER INICIAIS I GRAU

EDU

CODIGO	DISCIPLINA	PRE-REQUISITOS	C/H CRE CAR
MATRICULA 01			
EDU01158	HIST DA EDUC E DA PEDAGOGIA	G	04 04 OB
EDU01180	INTROD PSICOLOGIA DA EDUCAC	G	02 02 OB
EDU01181	INTROD A FILOSOFIA DA EDUCAC	G	02 02 OB
EDU03386	INIC AS PRATICAS PEDAGOGICAS	G	03 03 OB
EDU03387	PESQUISA EM EDUCACAO - VAR	G	03 03 OB
HUM04466	SOCIOLOGIA	C	04 04 OB
LET01402	LINGUA PORTUGUESA - P - VAR	G	03 03 OB
MATRICULA 02			
EDU01152	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I	HUM04466 G	04 04 OB
EDU01154	PSI EDUC A CRIAN PRE-ESCOLAR	EDU01180 G	04 04 OB
EDU01159	HIST DA EDUCACAO NO BRASIL	EDU01158 G	04 04 OB
EDU01160	FILOS EDUC.FUND EXPER.PEDAG	EDU01181 G	03 03 OB
EDU02412	EDUC EVOL LING CRIANCA VAR P	EDU01180 G	03 03 OB
EDU03399	ORGANIZACAO DA ESCOLA - VAR	HUM04466 E EDU01158 G	03 03 OB
EF00010	PRATICA DESPORTIVA I	G	02 02 OB
EF02287	EDUC FIS RE PAR. CRIANCAS VAR	EDU01180 E	03 03 OB
MATRICULA 03			
EDU01155	PSI EDUC CRIANCAS S INICIAIS	EDU01154 E	04 04 OB
EDU01156	PSI EDUCACAO TEOR. APREND VAR	EDU01154 O EDU01155 G	03 03 OB
EDU02270	PSICOGENESE LETURA ESCRITA	EDU01154 E EDU03386 E	04 04 OB
EDU02409	EDU ART DRAM PLAST MUS VAR	EDU01154 O EDU01155 E	06 06 OB
EDU02423	EDUCACAO E LITERAT INFANTIL	LET01402 O EDU01152 O ART01002 E	03 03 OB
MATRICULA 04			
EDU02281	INIC A ESCRITA E LETURA I	EDU02270 E	03 03 OB
EDU02408	EDUCACAO E SAUDE - VAR	EDU03386 G	02 02 OB
EDU02410	TEORIA DE CURRICULO I	EDU01152 E EDU01159 E EDU01154 E EDU01155 G	03 03 OB
EDU02424	EDUC MATEM CONST NUM CRIANCA	HUM02601 O EDU01154 E EDU01155 E	04 04 OB
EDU03321	PSICOPED TERAPEUTICA I	EDU01152 E EDU01154 E EDU01155 O EDU02215 G	04 04 OB
EDU03362	CAMPO PROFISSIONAL	EDU03386 O EDU01156 G	03 03 OB
EDU03388	TECNOL EDUC CIENC TECN VAR	EDU03386 E EDU01152 E EDU01155 G	03 03 OB
MATRICULA 05			
EDU02277	ENS EST SOCIAIS CONT E DIDAT	EDU02410 E EDU01154 E EDU01155 E EDU01152 E	04 04 OB
EDU02411	ENS CIENC FIS BIO CONT DIDAT	EDU02410 E EDU01154 E EDU01155 E	02 02 OB
EDU02413	ENS. LIN. MATERNA. CONT. DID.	EDU02281 E	03 03 OB
EDU02414	ENS MATEM CONT DIDATICA S	EDU02424 E	03 03 OB
EDU03344	PSICOPEDAGOG TERAPEUTICA II	EDU03321 E EDU03369 G	04 04 OB
EDU03371	ENS I GRAU EST FUNC VAR	EDU03362 G	03 03 OB
EDU03390	ESC DESENV AUTON CRIANCA VAR	EDU01154 E EDU01155 E EDU01156 E EDU03321 E	02 02 OB
MATRICULA 06			
EDU01127	FILOS EDUC II PROBL FILOSOF	EDU01160 G	03 03 OB
EDU01128	SOCIOLOGIA EDUCACAO II	HUM04466 E EDU01152 E EDU03362 G	04 04 OB
EDU02416	ENS LING MATERNA. COM METOD S	EDU02413 E	03 03 OB
EDU02417	ENS IMAT CONTEUDO METODOLOG S	EDU02290 O EDU02414 E	03 03 OB
EDU02418	ENS EST SOC CONT METODOLOG S	EDU02277 E	03 03 OB
EDU02419	ENS CIENC FIS BIO CONT.MET S	EDU02411 E	03 03 OB
EDU02420	DID ORGAN CURR.SER.INICIAIS	EDU01155 E EDU02410 E EDU02411 O EDU02413 O EDU02414 E	04 04 OB
MATRICULA 07			
EDU02002	PRAT ENS SER INIC I GRAU I	EDU01127 E EDU01128 E EDU02416 E EDU02417 E EDU02418 E EDU02419 E EDU02420	24 24 OB
MATRICULA 08			
EDU02003	PRAT ENS SER INIC I GRAU II	EDU02002	24 24 OB

TOTAL 2985h

315h

315h

390h

300h

330h

315h

345h

360h

360h

ANEXO E – Currículo de 1997

GLS INSTRUMENTAL I
GLS INSTRUMENTAL II

LET02268

04 04 EL
04 04 EL

DESCRIÇÕES

4 LIBERADORA(S)

- EDU01161
- EDU01153
- INGRESSO ATE 1993/1
- INGRESSO ATE 1994/2
- EDU02261
- EDU02267
- EDU02266 O EDU03366 O EDU03367
- EDU02279 O EDU03364
- EDU02276 O EDU02267
- LET01403
- EDU02274 O LET01404
- EDU02269 O EDU02275
- INGRESSO ATE 1994/2
- INGRESSO ATE 1994/2
- HUM02396
- EDU03360
- EDU02265
- EDU03365 O EDU03372
- EDU03370 O EDU03361
- EDU03364 E EDU03366
- EDU02271
- EDU03351
- EDU03368

VALOR DE CRÉDITOS: 191
CRÉDITOS OBRIGATORIOS: 171 + 002 REFERENTES A PRÁTICA DESPORTIVA
CRÉDITOS ELETIVOS: 018

1997

CURSO: 263-02 - PEDAGOGIA MAGISTRIOS INICIAIS I GRAU

1997

CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS	CH	CRE	CAR
ETAPA 01					
EDU01158	HIST DA EDUC E DA PEDAGOGIA		04	04	08
EDU01180	INTROD PSICOLOGIA DA EDUCAC		02	02	08
EDU01181	INTROD A FILOSOFIA DA EDUCAC		02	02	08
EDU03386	INIC AS PRÁTICAS PEDAGOGICAS		03	03	08
EDU03387	PESQUISA EM EDUCACAO - VAR		03	03	08
HUM04466	SOCIOLOGIA		04	04	08
LET01402	LINGUA PORTUGUESA - P - VAR		03	03	08
ETAPA 02					
EDU01152	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I	HUM04466	04	04	08
EDU01154	PSI EDUC A CRIAN PRE-ESCOLAR	EDU01180	04	04	08
EDU01159	HIST DA EDUCACAO NO BRASIL	EDU01158	04	04	08
EDU01160	FILOS EDUC.FUND EXPER PEDAG	EDU01181	03	03	08
EDU02412	EDUC EVOL LING CRIANCA VAR P	EDU01180	03	03	08
EDU03399	ORGANIZACAO DA ESCOLA - VAR	HUM04466 E EDU01158	03	03	08
EFI00010	PRÁTICA DESPORTIVA I		02	02	08
EFI02287	EDUC FIS RE PAR CRIANCAS VAR	EDU01180	03	03	08
ETAPA 03					
EDU01155	PSI EDU CRIANCAS S INICIAIS	EDU01154	04	04	08
EDU01156	PSI EDUCACAO TEOR APREND VAR	EDU01154 O EDU01155	03	03	08
EDU02270	PSICOGENESE LEITURA ESCRITA	EDU01154 E EDU03386	04	04	08
EDU02409	EDU ART DRAM PLAST MUS VAR	EDU01154 O EDU01155	06	06	08
EDU02423	EDUCACAO E LITERAT INFANTIL	LET01402 O EDU01152 O ART01002	03	03	08
ETAPA 04					
EDU02281	INIC A ESCRITA E LEITURA I	EDU02270	03	03	08
EDU02408	EDUCACAO E SAUDE - VAR	EDU03386 O ENF01003	02	02	08
EDU02410	TEORIA DE CURRICOLO I	EDU01152 E EDU01159 E EDU01154 E EDU01155	03	03	08
EDU02424	EDUC MATEM CONST NUM CRIANCA	HUM02601 O EDU01154 E EDU01155	04	04	08
EDU03321	PSICOPED TERAPEUTICA I	EDU01152 E EDU01154 E EDU01155 O EDU02215	04	04	08
EDU03382	CAMPO PROFISSIONAL	EDU03386 O EDU01156	03	03	08
EDU03388	TECNOL EDUC CIENC TECN VAR	EDU03386 E EDU01152 E EDU01155	03	03	08
ETAPA 05					
EDU02277	ENS EST SOCIAIS CONT E DIDAT	EDU02410 E EDU01154 E EDU01155 E EDU01152	04	04	08
EDU02411	ENS CIENC FIS BIO CONT DIDAT	EDU02410 E EDU01154 E EDU01155	02	02	08
EDU02413	ENS. LIN. MATERNA CONT. DID.	EDU02281	03	03	08
EDU02414	ENS MATEM CONT DIDATICA S	EDU02424	03	03	08
EDU03007	ALFABET DE JOVENS E ADULTOS	EDU02281 E EDU03321 E EDU03382 E EDU02410 E EDU02424	03	03	08
EDU03344	PSICOPEDAGOG TERAPEUTICA II	EDU03321 O EDU03369	04	04	08
EDU03371	ENS I GRAU EST FUNC VAR	EDU03362	03	03	08
ETAPA 06					
EDU01127	FILOS EDUC II PROBL FILOSOF	EDU01180	03	03	08
EDU01128	SOCIOLOGIA EDUCACAO II	HUM04466 E EDU01152 E EDU03362	04	04	08
EDU02416	ENS LING MATERNA COM METODOS	EDU02413	03	03	08
EDU02417	ENS MAT CONTEUDO METODOLOG S	EDU02290 O EDU02414	03	03	08
EDU02418	ENS EST SOC CONT METODOLOG S	EDU02277	03	03	08
EDU02419	ENS CIENC FIS BIO CONT MET S	EDU02411	03	03	08
EDU02420	DID ORGAN CURR SER INICIAIS	EDU01155 E EDU02410 E EDU02411 O EDU02413 O EDU02414	04	04	08
ETAPA 07					
EDU02002	PRAT ENS SER INIC I GRAU I	EDU01127 E EDU01128 E EDU02416 E EDU02417 E EDU02418 E EDU02419 E EDU02420	24	24	08
ETAPA 08					
EDU02003	PRAT ENS SER INIC I GRAU II	EDU02002	24	24	08

TOTAL 200h 85. (2730)

ANEXO F – Currículo de 1998

EDU

EDU

CURSO: 263-02 - PEDAGOGIA MAGISTÉRIO PARA SÉRIES INICIAIS IV GRAU

CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS	CH	CRE	CAR
ETAPA 01					
EDU01158	HIST DA EDUC E DA PEDAGOGIA		04	04	08
EDU01180	INTROD PSICOLOGIA DA EDUCAC		02	02	08
EDU01181	INTROD A FILOSOFIA DA EDUCAC		02	02	08
EDU03386	INIC AS PRATICAS PEDAGOGICAS		03	03	08
EDU03387	PESQUISA EM EDUCACAO - VAR		03	03	08
HUM04466	SOCIOLOGIA		04	04	08
LET01402	LINGUA PORTUGUESA - P - VAR		03	03	08
ETAPA 02					
EDU01152	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I	HUM04466	04	04	08
EDU01154	PSI EDUC A CRIAN PRE-ESCOLAR	EDU01180	04	04	08
EDU01159	HIST DA EDUCACAO NO BRASIL	EDU01158	04	04	08
EDU01180	FILOS EDUC:FUND EXPER PEDAG	EDU01181	03	03	08
EDU02412	EDUC EVOL LING CRIANCA VAR P	EDU01180	03	03	08
EDU03399	ORGANIZACAO DA ESCOLA - VAR	HUM04466 E EDU01158	03	03	08
EFI00010	PRATICA DESPORTIVA I		02	02	08
EFI02287	EDUC FIS RE PAR CRIANCAS VAR	EDU01180	03	03	08
ETAPA 03					
EDU01155	PSI EDU CRIANCAS S INICIAIS	EDU01154	04	04	08
EDU01156	PSI EDUCACAO TEOR APREND VAR	EDU01154 O EDU01155	03	03	08
EDU02270	PSICOGENESE LEITURA ESCRITA	EDU01154 E EDU03386	04	04	08
EDU02409	EDU ART DRAM PLAST MUS VAR	EDU01154 O EDU01155	06	06	08
EDU02423	EDUCACAO E LITERAT INFANTIL	LET01402 O EDU01152 O ART01930 O ART01934	03	03	08
EDU03008	INTROD A EDUCACAO ESPECIAL	EDU01152 E EDU01154 E EDU01159 E EDU01160 E EDU03399	03	03	08
ETAPA 04					
EDU02281	INIC A ESCRITA E LEITURA I	EDU02270	03	03	08
EDU02408	EDUCACAO E SAUDE - VAR	EDU03386 O ENF01003	02	02	08
EDU02410	TEORIA DE CURRICOLO I	EDU01152 E EDU01159 E EDU01154 E EDU01155	03	03	08
EDU02424	EDUC MATEM CONST NUM CRIANCA	HUM02601 O EDU01154 2 EDU01155	04	04	08
EDU03009	CAMPO PROFISSIONAL A	EDU01156 O EDU03386	03	03	08
EDU03321	PSICOPED TERAPEUTICA I	EDU01152 3 EDU01154 3 EDU01155 O EDU02215	04	04	08
EDU03388	TECNOL EDUC CIENC TECN VAR	EDU03386 E EDU01152 E EDU01155	03	03	08
ETAPA 05					
EDU02277	ENS EST SOCIAIS CONT E DIDAT	EDU02410 E EDU01154 E EDU01155 E EDU01152	04	04	08
EDU02411	ENS CIENC FIS BIO CONT DIDAT	EDU02410 E EDU01154 E EDU01155	02	02	08
EDU02413	ENS. LIN. MATERNA CONT. DID.	EDU02281	03	03	08
EDU02414	ENS MATEM CONT DIDATICA S	EDU02424	03	03	08
EDU03007	ALFABET DE JOVENS E ADULTOS	EDU02281 E EDU03321 E EDU03009 E EDU02410 E EDU02424	03	03	08
EDU03344	PSICOPEDAGOG TERAPEUTICA II	EDU03321 O EDU03369	04	04	08
EDU03371	ENS I GRAU EST FUNC VAR	EDU03009	03	03	08
ETAPA 06					
EDU01127	FILOS EDUC II PROBL FILOSOF	EDU01160	03	03	08
EDU01128	SOCIOLOGIA EDUCACAO II	HUM04466 E EDU01152 E EDU03009	04	04	08
EDU02416	ENS LING MATERNA COM METOD S	EDU02413	03	03	08
EDU02417	ENS MAT CONTEUDO METODOLOG S	EDU02290 O EDU02414	03	03	08
EDU02418	ENS EST SOC CONT METODOLOG S	EDU02277	03	03	08
EDU02419	ENS CIENC FIS BIO CONT MET S	EDU02411	03	03	08
EDU02420	DID ORGAN CURR SER INICIAIS	EDU01155 E EDU02410 E EDU02411 O EDU02413 O EDU02414	04	04	08

CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS	CH	CRE	CAR
ETAPA 07					
EDU02002	PRAT ENS SER INIC I GRAU I		24	24	08
ETAPA 08					
EDU02003	PRAT ENS SER INIC I GRAU II		24	24	08
ELETIVAS/FACULTATIVAS					
BIB01306	METODOLOGIA PESQ BIBLIOGRAF		03	03	08
BIO03386	SISTEMA NERVOSO E APRENDIZ		04	04	08
DIR02298	LEGISLACAO DO ENSINO		03	03	08
EDU01002	O JOGO E A EDUCACAO	EDU01155 O EDU01136	03	03	08
EDU01107	SOCIOLOGIA DO CURRICOLO	EDU01152	03	03	08
EDU01114	SOCIOL DA EDUC:FNDC E POLIT		03	03	08
EDU01157	PSIC EDUC:DINAMICA INTERPES	CRE00050	03	03	08
EDU01162	FILOS EDUC:TEOR ORGANIZ ESC		03	03	08
EDU01163	FILOS EDUC:ANTROPOL PEDAG		02	02	08
EDU01164	PSICOPEDAGOGIA DA SENSIBIL		02	02	08
EDU01165	PSICOPEDAGOGIA DA ARTE		03	03	08
EDU01166	SOC EDUC:EDUCACAO E DESENV		02	02	08
EDU01167	ESTATISTICA:MET QUANT APL ED		02	02	08
EDU01168	ECONOMIA DA EDUCACAO		02	02	08
EDU01169	PSICOL DA EDUC:VIDA ADULTA		04	04	08
EDU01170	MET CLIN PIAGET APLIC EDUC		03	03	08
EDU01171	EDUCACAO E CONSCIENTIZACAO	EDU01154 O EDU01155 O EDU01135 O CRE00045 O ENF01003	03	03	08
EDU01172	PSICOLOGIA EDU ADOLESCENCIA		04	04	08
EDU01173	HIST EDUC:A EVOL EDUC RGS	EDU01158 E EDU01159	02	02	08
EDU01174	SOCIOL EDUC:SEM EST APROFUND	EDU01152	02	02	08
EDU01175	PSICOLOGIA DE EDUC PENS LING		03	03	08
EDU01176	INTER SOC DES HUM PAPEL ESC		02	02	08
EDU01177	EDUCACAO E CLASSES POPULARES	CRE00040	02	02	08
EDU01182	PES PORT NEC ESP:NORM E INTE		03	03	08
EDU02001	HIST EDUC CUL PESSOAS SURDAS	ART03111 O EDU02237 O EDU01158 O EDU01136 O HUM02235	06	06	08
EDU02005	DIDATICA GERAL A		03	03	08
EDU02284	LABORATORIO DE CRIATIVIDADE	EDU01158 E EDU01181 E EDU01152 E EDU01159	03	03	08
EDU03004	EDUC E MOVIMENTOS SOCIAIS	EDU03387	03	03	08
EDU03005	LING,INTERACAO E COGNICAO I	EDU03005	03	03	08
EDU03006	LING,INTERACAO E COGNICAO II		03	03	08
EDU03323	MICROCOMPUTADOR NA ESCOLA		04	04	08
EDU03334	EST FUNC ENSINO II GRAU	EDU03371 O CRE00100	03	03	08
EDU03359	ESTRUTURA FUNC ENS III GRAU		03	03	08
EDU03373	METODOLOGIA DA PESQUISA		03	03	08
EDU03374	EDUCACAO ADULTOS NO BRASIL		03	03	08
EDU03375	O COMPUTADOR NA EDUCACAO		03	03	08
EDU03376	EDUCACAO COMPARADA		02	02	08
EDU03378	INF PED MEIOS DE COMUNICACAO	HUM04466 E EDU01152 E EDU01158 E EDU01159	03	03	08
EDU03379	AVALIACAO NO CONTEXTO EDUCAC		02	02	08
EDU03381	EDUCACAO SEXUAL NA ESCOLA		02	02	08
EDU03382	EDUCACAO TRABALHO PROFISSAO		04	04	08
EDU03383	O ESCOLAR E A DROGA		02	02	08
EDU03384	BASES PSIC E SOCIAIS APREND		03	03	08
EDU03385	TECNOL LIVRO DID E MAT PEDAG		02	02	08
EDU03390	ESC DESENV AUTON CRIANCA VAR	EDU01154 E EDU01155 E EDU01156 E EDU03321	02	02	08
EDU03393	APREND E RECURSOS DE ENSINO		03	03	08
EDU03394	FUND PSICOP E PSICONEUR DA A		04	04	08
EDU03395	INIC PRAT ALFABET JOV E ADUL	EDU03374	04	04	08
EDU03396	A CRIAN E ADOL EXC DA ESCOLA		02	02	08
EDU03397	AVAL CONHEC COMO REFL E JULG		03	03	08
EDU03702	COORD PROC CURR S INIC CRIAN	EDU02410	03	03	08
EDU03703	COORD PROC CURR SI JOV E AD	EDU02410 O EDU01135	03	03	08
EDU03704	PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO		02	02	08
EDU03705	ESCALAS DE AVALIACAO		03	03	08
EDU03706	ORGAN CURRICULAR E ENS MEDIO		03	03	08
EDU99507	SEM DE ESTUDOS EM EDU I III		03	03	08
ENF03326	NUTRICAO HIGIENE E SAUDE		03	03	08
LET01146	COMPOSICAO EM LING PORT I		03	03	08

TOTAL
3.045 h

1998

2775 h

ANEXO G – Currículo de 1999 a 2006

EDU			
LET01146	COMPOSICAO EM LING PORT I	02	02 EL
LET01406	LIT BRAS E LEITURA NA ESCOLA	04	04 EL
LET02228	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	04	04 EL
LET02229	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II	04	04 EL
LET02268	INGLES INSTRUMENTAL I	04	04 EL
LET02269	INGLES INSTRUMENTAL II	04	04 EL

LIBERACOES

LIBERADA	LIBERADORA(S)
EDU01127	EDU01161
EDU01128	EDU01153
EDU01180	INGRESSO ATE 1990/1
EDU01181	INGRESSO ATE 1994/2
EDU02005	EDU02261
EDU02012	EDU02409 O EDU03367 O EDU03366 O EDU02266
EDU02013	EDU02409 O EDU03367 O EDU03366 O EDU02266
EDU02277	EDU02267
EDU02410	EDU02278 O EDU03364
EDU02411	EDU02276 O EDU02267
EDU02412	LET01403
EDU02423	EDU02274 O LET01404
EDU02424	EDU02269 O EDU02275
EDU03008	INGRESSO ATE 1990/2
EDU03009	EDU03362
EDU03010	EDU03002 O INGRESSO ATE 1994/2
EDU03011	EDU03003 O INGRESSO ATE 1994/2
EDU03012	EDU03369
EDU03014	INGRESSO ATE 1995/1
EDU03015	EDU03391 O EDU03364 2 EDU03366 E EDU03601
EDU03016	EDU03392 O EDU02271
EDU03019	EDU03013 O EDU03363
EDU03021	EDU03334
EDU03386	EDU03360
EDU03387	EDU02265
EDU03388	EDU03365 O EDU03372
EDU03390	EDU03370 O EDU03361
EDU03399	EDU03351

NUMERO TOTAL DE CREDITOS : 196
 NUMERO DE CREDITOS OBRIGATORIOS : 178
 NUMERO DE CREDITOS ELETIVOS : 018

TOTAL
3.015h

1999

CURSO: 263-02 - PEDAGOGIA MAGIST SER INICIAIS I GRAU

CODIGO	DISCIPLINA	PRE-REQUISITOS	C/H	CRE	CAR
ETAPA 01					
EDU01158	HIST DA EDUC E DA PEDAGOGIA		04	04	OB
EDU01180	INTROD PSICOLOGIA DA EDUCAC		02	02	OB
EDU01181	INTROD A FILOSOFIA DA EDUCAC		02	02	OB
EDU03386	INIC AS PRATICAS PEDAGOGICAS		03	03	OB
EDU03387	PESQUISA EM EDUCACAO - VAR		03	03	OB
HUM04466	SOCIOLOGIA		04	04	OB
LET01402	LINGUA PORTUGUESA - P - VAR		03	03	OB
ETAPA 02					
EDU01152	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I	HUM04466	04	04	OB
EDU01154	PSI EDUC A CRIAN PRE-ESCOLAR	EDU01180	04	04	OB
EDU01159	HIST DA EDUCACAO NO BRASIL	EDU01158	04	04	OB
EDU01160	FILOS EDUC: FUND EXPR PEDAG	EDU01181	03	03	OB
EDU02412	EDUC EVOL LING CRIANCA VAR P	EDU01180	03	03	OB
EDU03389	ORGANIZACAO DA ESCOLA - VAR	HUM04466 E EDU01158	03	03	OB
EFI02287	EDUC FIS RES PAR CRIANÇAS VAR	EDU01180	03	03	OB
ETAPA 03					
EDU01155	PSI EDUC CRIANÇAS S INICIAIS	EDU01154	04	04	OB
EDU01156	PSI EDUCACAO TEOR APREND VAR	EDU01154 O EDU01155	03	03	OB
EDU02012	EDUC E ARTE: EXPRES PLASTICAE	EDU01154 O EDU01155	03	03	OB
EDU02013	EDUC E ARTE: EXPR DRAM E MUS	EDU01154 O EDU01155	03	03	OB
EDU02270	PSICOGENESE LEITURA ESCRITA	EDU01154 E EDU03386	04	04	OB
EDU02423	EDUCACAO E LITERAT INFANTIL	LET01402 O EDU01152 O ART01930 O ART01934	03	03	OB
EDU03008	INTROD A EDUCACAO ESPECIAL	EDU01152 E EDU01154 E EDU01159 E EDU01160 E EDU03389	03	03	OB
ETAPA 04					
EDU02281	INIC A ESCRITA E LEITURA I	EDU02270	03	03	OB
EDU02408	EDUCACAO E SAUDE - VAR	EDU03386 O ENF01003	02	02	OB
EDU02410	TEORIA DE CURRICULO I	EDU01152 E EDU01159 E EDU01154 E EDU01155	03	03	OB
EDU02424	PSIC MATEM CONST NUM CRIANCA	PSI01601 O EDU01154 2 EDU01155	04	04	OB
EDU03009	CAMPO PROFISSIONAL A	EDU01155 O EDU03386	03	03	OB
EDU03321	PSICOPEP TERAPEUTICA I	EDU01152 3 EDU01154 3 EDU01155 O EDU02215	04	04	OB
EDU03388	TECNOL EDUC CIENC TECN VAR	EDU03386 E EDU01152 E EDU01155	03	03	OB
ETAPA 05					
EDU02277	ENS EST SOCIAIS CONT E DIDAT	EDU02410 E EDU01154 E EDU01155 E EDU01152	04	04	OB
EDU02411	ENS CIENC FIS BIO CONT DIDAT	EDU02410 E EDU01154 E EDU01155	02	02	OB
EDU02413	ENS. LIN. MATERNA CONT. DID.	EDU02281	03	03	OB
EDU02414	ENS MATEM CONT DIDACTICA S	EDU02424	03	03	OB
EDU03007	ALFABET DE JOVENS E ADULTOS	EDU02281 E EDU03321 E EDU03009 E EDU02410 E EDU02424	03	03	OB
EDU03018	ORG EDUC BRAS E O ENS FUNDAM	EDU03009	03	03	OB
EDU03344	PSICOPEP TERAPEUTICA II	EDU03321 O EDU03369	04	04	OB
ETAPA 06					
EDU01127	FILOS EDUC II PROBL FILOSOF	EDU01160	03	03	OB
EDU01128	SOCIOLOGIA EDUCACAO II	HUM04466 E EDU01152 E EDU03009	04	04	OB
EDU02416	ENS LING MATERNA COM METOD S	EDU02413	03	03	OB
EDU02417	ENS MAT CONTEUIDO METODOLOG S	EDU02290 O EDU02414	03	03	OB
EDU02418	ENS EST SOC CONT METODOLOG S	EDU02277	03	03	OB
EDU02419	ENS CIENC FIS BIO CONT MET S	EDU02411	03	03	OB
EDU02420	DID ORGAN CURR SER INICIAIS	EDU01155 E EDU02410 E EDU02411 O EDU02413 O EDU02414	04	04	OB

de estu. func. →

2.745

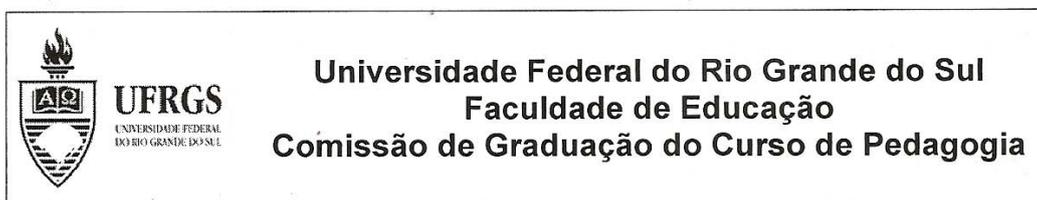
EDU

ETAPA 07				
EDU02002	PRAT ENS SER INIC I GRAU I	EDU01127 E EDU01128 E EDU02416 E EDU02417 E EDU02418 E EDU02419 E EDU02420	24	24 OB
ETAPA 08				
EDU02003	PRAT ENS SER INIC I GRAU II	EDU02002	24	24 OB
ELETIVAS/FACULTATIVAS				
BIB01306	METODOLOGIA PESQ BIBLIOGRAF		03	03 EL
BIO03386	SISTEMA NERVOSO E APRENDIZ		03	03 EL
DIF02298	LEGISLACAO DO ENSINO		04	04 EL
EDU01002	O JOGO E A EDUCACAO	EDU01155 O EDU01136	03	03 EL
EDU01107	SOCIOLOGIA DO CURRICULO	EDU01152	03	03 EL
EDU01114	SOCIOL DA EDUC.EDUC E POLIT		03	03 EL
EDU01157	PSIC EDUC.DINAMICA INTERPES	CRE00050	03	03 EL
EDU01162	FILOS EDUC.TEOR ORGANIZ ESC		03	03 EL
EDU01163	FILOS EDUC.ANTROPOL PEDAG		03	03 EL
EDU01164	PSICOPEDAGOGIA DA SENSIBIL		02	02 EL
EDU01165	PSICOPEDAGOGIA DA ARTE		02	02 EL
EDU01166	SOC EDUC.EDUCACAO E DESENV		03	03 EL
EDU01167	ESTATISTICA:MET QUANT APL ED		02	02 EL
EDU01168	ECONOMIA DA EDUCACAO		02	02 EL
EDU01169	PSICOL DA EDUC.VIDA ADULTA		02	02 EL
EDU01170	MET CLIN PIAGET APLIC EDUC		04	04 EL
EDU01171	EDUCACAO E CONSCIENTIZACAO	CRE00050	03	03 EL
EDU01172	PSICOLOGIA EDU ADOLESCENCIA	EDU01154 O EDU01155 O EDU01135 O CRE00045 O ENF01003	03	03 EL
EDU01173	HIST EDUC.A EVOL EDUC RGS	EDU01158 E EDU01159	04	04 EL
EDU01174	SOCIOL EDUC.SEM EST APROFUND	EDU01152	02	02 EL
EDU01175	PSICOLOGIA DE EDUC PENIS LING		02	02 EL
EDU01176	INTER SOC DES HUM PAPEL ESC		03	03 EL
EDU01177	EDUCACAO E CLASSES POPULARES	CRE00040	02	02 EL
EDU01182	PES PORT NEC ESP.NORM E INTE		02	02 EL
EDU02001	HIST EDUC CUL.PESSOAS SURDAS		03	03 EL
EDU02005	DIDATICA GERAL A	ART03111 O EDU02237 O EDU01156 O EDU01136 O PSI02235	06	06 EL
EDU02284	LABORATORIO DE CRIATIVIDADE		03	03 EL
EDU03004	EDUC E MOVIMENTOS SOCIAIS	EDU01158 E EDU01181 E EDU01152 E EDU01159	03	03 EL
EDU03005	LING.INTERACAO E COGNICAO I	EDU03387	03	03 EL
EDU03006	LING.INTERACAO E COGNICAO II	EDU03005	03	03 EL
EDU03021	ORG EDUC BRAS E O ENS MEDIO	EDU03018 O EDU03019	04	04 EL
EDU03323	MICROCOMPUTADOR NA ESCOLA		03	03 EL
EDU03359	ESTRUTURA FUNC ENS III GRAU		03	03 EL
EDU03373	METODOLOGIA DA PESQUISA		03	03 EL
EDU03374	EDUCACAO ADULTOS NO BRASIL		03	03 EL
EDU03375	O COMPUTADOR NA EDUCACAO		03	03 EL
EDU03376	EDUCACAO COMPARADA		02	02 EL
EDU03378	INF PED MEIOS DE COMUNICACAO		03	03 EL
EDU03379	AVALIACAO NO CONTEXTO EDUCAC	HUM04466 E EDU01152 E EDU01158 E EDU01159	03	03 EL
EDU03381	EDUCACAO SEXUAL NA ESCOLA		02	02 EL
EDU03382	EDUCACAO TRABALHO PROFISSAO		02	02 EL
EDU03383	O ESCOLAR E A DROGA		04	04 EL
EDU03384	BASES PSIC E SOCIAIS APREND		02	02 EL
EDU03385	TECNOL LIVRO DID E MAT PEDAG		03	03 EL
EDU03390	ESC DESENV AUTON CRIANCA VAR	EDU01154 E EDU01155 E EDU01156 E EDU03321	02	02 EL
EDU03393	APREND E RECURSOS DE ENSINO		02	02 EL
EDU03394	FUND PSICOP E PSICONEUR DA A		03	03 EL
EDU03395	INIC PRAT ALFABET JOV E ADUL	EDU03374	04	04 EL
EDU03396	A CRIAN E ADOL EXC DA ESCOLA		04	04 EL
EDU03397	AVAI CONHEC COMO REFL E JULG		02	02 EL
EDU03702	COORD PROC CURR S INIC CRIAN	EDU02410	03	03 EL
EDU03703	COORD PROC CURR SI JOV E AD	EDU02410 O EDU01135	03	03 EL
EDU03704	PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO		03	03 EL

EDU

EDU03705	ESCALAS DE AVALIACAO		02	02 EL
EDU03706	ORGAN CURRICULAR E ENS MEDIO		02	02 EL
EDU99507	SEM DE ESTUDOS EM EDU I II		03	03 EL
ENF03325	NUTRICAO HIGIENE E SAUDE		02	02 EL
LET01146	COMPOSICAO EM LING PORT I		04	04 EL
LET01406	LIT BRAS E LEITURA NA ESCOLA		04	04 EL
LET02228	ESPANHOL INSTRUMENTAL I		04	04 EL
LET02229	ESPANHOL INSTRUMENTAL II	LET02228	04	04 EL
LET02268	INGLES INSTRUMENTAL I		04	04 EL
LET02269	INGLES INSTRUMENTAL II	LET02268	04	04 EL
LIBERACOES				
LIBERADA LIBERADORA(S)				
EDU01127	EDU01161			
EDU01128	EDU01153			
EDU01180	INGRESSO ATE 1993/1			
EDU01181	INGRESSO ATE 1994/2			
EDU02002	EDU02421 E EDU02801			
EDU02003	EDU02422 O EDU02283			
EDU02005	EDU02261			
EDU02012	EDU02409 O EDU03387 O EDU03366 O EDU02266			
EDU02013	EDU02409 O EDU03367 O EDU03366 O EDU02266			
EDU02277	EDU02267			
EDU02410	EDU02279 O EDU03364			
EDU02411	EDU02276 O EDU02267			
EDU02413	EDU02273			
EDU02414	EDU02275			
EDU02416	EDU02274			
EDU02418	EDU02278			
EDU02419	EDU02276			
EDU02420	EDU02272			
EDU02423	EDU02274 O LET01404			
EDU02424	EDU02269 O EDU02275			
EDU03007	INGRESSO ATE 1994/2			
EDU03008	INGRESSO ATE 1996/2			
EDU03009	EDU03382			
EDU03018	EDU03371			
EDU03021	EDU03334			
EDU03386	EDU03360			
EDU03387	EDU02265			
EDU03388	EDU03365 O EDU03372			
EDU03390	EDU03370 O EDU03381			
EDU03399	EDU03351			
EFI02287	EDU02273			
NUMERO TOTAL DE CREDITOS			: 201	
NUMERO DE CREDITOS OBRIGATORIOS			: 183	
NUMERO DE CREDITOS ELETIVOS			: 018	

ANEXO H –
Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - UFRGS



**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA, DA FACED/UFRGS**

1. Histórico e Justificativa

A reformulação do curso de Pedagogia emerge da exigência legal de reformulação dos currículos das licenciaturas prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais explicitadas nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002 -, na regulamentação, no âmbito da FACED/UFRGS, feita pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), através da Resolução nº 04/2004 e tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006, as quais determinam o prazo de um ano para adaptação dos currículos atuais.

É essencial enfatizar que as motivações que levaram à reformulação curricular do curso de Pedagogia vão muito além das exigências legais. A atual reformulação curricular do curso de Pedagogia avança no sentido de reforçar a tendência da formação que tem sido feita por esta Faculdade, desde a década de 80, quando se passou a entender o curso de Pedagogia como um curso de formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal. Desde a década de 80, os alunos egressos vêm assumindo não somente postos de docência, mas também a prática de coordenação pedagógica e gestão de instituições educacionais, graças a uma formação que enfatiza uma aprofundada e competente reflexão sobre a prática. Identificada esta tendência e considerando as discussões do Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em torno da necessidade de formar o pedagogo não somente como docente mas também como gestor dos processos educacionais, a FACED/UFRGS decidiu oficializar esta formação que o mercado de trabalho já indicava ser feita nesse curso. Sendo assim, o profissional formado pela FACED/UFRGS passa, no novo currículo, a ser aquele que é simultaneamente professor, pesquisador e gestor de processos educacionais, bem como aquele que está capacitado para a produção e avaliação de conhecimento sobre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa formação ampla também aparece como uma das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em seu artigo 2º que prevê a formação de um profissional habilitado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Outra razão para a alteração do curso de Pedagogia é a consolidação internacional do entendimento da crucial importância da área de Educação Infantil e a conseqüente necessidade de qualificar ainda mais a formação dos profissionais que se dedicarão a trabalhar com crianças pequenas. Além do mais, as políticas públicas vêm apontando para a necessidade de ampliação do ensino fundamental no sentido de que crianças passem a ser atendidas mais cedo por instituições escolares, como determina a Lei nº 11.114 de 2006. A expansão do ensino fundamental para 9 anos é uma realidade e a FACED/UFRGS quer aprimorar o seu esforço de formação de profissionais de qualidade para atuar com a faixa etária de 0 a 10 anos.

Na nova configuração curricular, a FACED/UFRGS passará a oferecer um único curso, extinguindo as duas habilitações que irão vigorar até o segundo semestre de 2006. Isso garantirá que a atenção para as características específicas do trabalho com crianças de 0 a 10 anos seja dada desde o início do curso. Também nesse curso será dada atenção às especificidades dos jovens e adultos ênfase, na escolarização inicial.

Observaram-se, na composição curricular, os parâmetros legais, quanto às horas dedicadas às disciplinas práticas, aos estágios curriculares, às atividades complementares, ao Trabalho de Conclusão de Curso, às disciplinas eletivas e obrigatórias.

Na próxima sessão, é apresentada a estrutura geral do novo curso, atentando para as regulamentações presentes nas Diretrizes Nacionais.

2. Estrutura do Curso

O curso a ser oferecido será denominado CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA, da FACED/UFRGS. O Projeto Pedagógico desse curso fundamenta-se no princípio de que o saber pedagógico e os processos de ensino e de aprendizagem derivam de interações de sujeitos em contexto de permanente transformação, mas sempre inseridos em tempos e espaços sociais e historicamente construídos.

No caso do/a Pedagogo/a, sua formação deve prepará-lo/a para o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional. Seu currículo de formação, compreendido como um conjunto de situações de aprendizagem, disciplinas, valores e atitudes, induz à concepção de um profissional com uma tríplice relação e exigência do seu trabalho. O/a pedagogo/a é um/a profissional que domina saberes e que em sua prática reflete, transforma e apresenta novas configurações a esses saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua prática no cotidiano de seu trabalho. Essa tríade - domínio de saberes, reflexão-transformação de saberes e atuação ética - é inseparável nos processos de formação desse profissional, seja na dimensão do docente, do pesquisador ou do gestor educacional.

O curso a ser oferecido atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Vale mencionar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia afirmam que o curso de Pedagogia deverá capacitar o/a pedagogo/a simultaneamente nas seguintes áreas:

- Docência em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Gestão Escolar;
- Docência nas matérias pedagógicas na Modalidade Normal;

- Docência em Cursos de Educação Profissional para a área de Serviços e Apoio Escolar.

Os seguintes princípios serviram de base para a elaboração da proposta de currículo da Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia- COMGRAD/EDU- UFRGS.

- O curso terá a característica de proporcionar às/aos alunas/os uma pluralidade de perspectivas teóricas presentes no campo da Educação, das Ciências Sociais da Filosofia e da Psicologia;
- O curso terá como ênfase a preparação de docentes que se percebam e atuem como pesquisadores/as e intelectuais da Educação;
- Haverá no curso uma presença marcante das questões da inclusão e da diversidade; na forma de disciplinas e como temáticas que atravessarão as múltiplas disciplinas;
- Será enfatizada a investigação e o respeito às necessidades das crianças de cada faixa etária na formação dos/as alunos/as, com atenção à ludicidade;
- Cada semestre será organizado em torno de um eixo temático articulador dos conteúdos das disciplinas;
- Haverá um seminário de seis créditos por semestre (até o sexto semestre) com o tema do eixo daquele semestre. Esses seminários darão organicidade aos estudos de cada semestre, relacionando os temas tratados nas várias disciplinas. Além disso, os seminários terão um conteúdo próprio, que garantirá que o tema do eixo seja estudado com profundidade. Os seminários proporcionarão aos/às alunos/as inserções nos espaços educacionais escolares e não-escolares desde o início do curso;
- O curso será oferecido em um único turno (inclusive as disciplinas eletivas), respeitando as necessidades dos/das alunos/as trabalhadores/as.

Dentro dessa concepção, a grade curricular contempla disciplinas teórico-práticas desde a primeira etapa do curso. A inserção do/a aluno/a nos espaços educativos, escolares e não escolares, será responsabilidade das disciplinas Seminário de Docência. Assim, no seminário do primeiro semestre será privilegiada a observações dos processos de inclusão escolar; no segundo seminário a constituição das infâncias, juventudes e da vida adulta, sobretudo a EJA - Educação de Jovens e Adultos e seus processos de inserção nos espaços educativos; no terceiro semestre a ênfase do seminário será nas questões relativas aos processos de gestão escolar; a partir da quarta etapa o/a aluno/a vivenciará pequenas experiências docentes, que não se configuram em um estágio de docência, mas que permitem um conhecimento sobre as diferentes faixas etárias atendidas pelo pedagogo, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Assim, na quarta etapa do Curso o/a aluno/a terá uma inserção em um espaço educativo que atenda crianças de 0 a 3 anos de idade; na quinta etapa, crianças de 4 a 7 anos de idade; na sexta etapa, crianças de 6 a 10 anos de idade.

O estágio de docência, de 300 horas, acontecerá no 7º (sétimo) semestre e o/a aluno/a poderá escolher uma das modalidades (de 0 a 3 anos de idade; de 4 a 7 anos de idade; de 6 a 10 anos de idade), incluindo também a possibilidade de estágio em Educação de Jovens e Adultos- EJA para realizá-lo. O TCC ocorrerá no oitavo semestre. O estágio de docência e o TCC se constituem em momentos privilegiados de reflexão sobre a prática.

As disciplinas eletivas serão oferecidas na 8ª (oitava) etapa do Curso. Essas disciplinas representam as diferentes linhas de pesquisa da FACED e complementam as refle-

xões para o Trabalho de Conclusão de Curso. Ainda, tais disciplinas oferecem tópicos especiais de estudo para atender a interesses dos estudantes e às diferentes demandas sociais, articulando sua formação a aspectos inovadores do mundo contemporâneo.

Segundo apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 6º, o curso de Pedagogia, respeitadas a “*diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições*” deverá ser constituído de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógicos e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural. (Conforme Resolução nº 04/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sessão realizada em 28/01/2004).

Assim, esta COMGRAD procurou construir um currículo que se articula no que diz respeito à sua verticalidade (as disciplinas de cada etapa seguem princípios e características do eixo) e horizontalmente, ou seja, os núcleos básico, de aprofundamento/diversificação de estudos e o de estudos integradores estão presentes em todas as etapas, instrumentalizando os/as alunos/as para, conforme aponta o artigo 2º das Diretrizes Nacionais, a realização de estudos teórico-práticos, investigativos e reflexivos, bem como para o exercício da docência e dos processos de gestão em suas várias modalidades.

Sendo assim, o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, da UFRGS/FACED, está organizado em (8) oito eixos e apresenta um conjunto de disciplinas ou atividades de ensino de caráter obrigatório, obrigatório-alternativo e eletivas que atendem à carga horária estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais:

- 2800 horas dedicadas a atividades formativas: disciplinas de caráter teórico-prático; seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio de Docência Supervisionado no Ensino Fundamental com crianças de 0-10 anos, nas modalidades: 0 a 3 anos, ou 4 a 7 anos, ou 6 a 10 anos, ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (Conforme Resolução nº 04/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sessão realizada em 28/01/2004).

Na próxima seção, é apresentada a grade curricular, organizada em torno dos seguintes eixos articuladores, que também dão nome e característica própria ao seminário integrador de cada etapa:

- 1º Semestre – Educação e Sociedade;
- 2º Semestre – Infâncias, Juventudes e Vida Adulta;
- 3º Semestre – Espaços escolares e Não- Escolares e Gestão da Educação;
- 4º Semestre – Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo;
- 5º Semestre – Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades;
- 6º Semestre – Saberes e Constituição da docência;
- 7º Semestre – Constituição da Docência: Práticas Reflexivas;
- 8º Semestre – Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos.

3. Processo de Transição

O currículo novo passa a vigorar a partir do primeiro semestre de 2007, para alunos/as ingressantes (através do processo Vestibular Unificado, com 60 vagas a cada semestre) e para os/as alunos/as que ingressaram antes desta data.

Serão extintas as duas habilitações atualmente existentes, quais sejam “Magistério em Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e “Magistério em Educação Infantil.”. O novo curso será denominado CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA. Serão extintas todas as disciplinas obrigatórias do atual currículo, conforme Ata nº 16 da COMGRAD/EDU- Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia.

Para o/a aluno/a que ingressou antes de 2007, haverá a possibilidade de aproveitamento de disciplinas na forma de equivalências, seguindo a tabela de disciplinas “liberadas” e “liberadoras”, anexa a este processo.

A COMGRAD/EDU-FACED/UFRGS vem organizando reuniões preparatórias para a reformulação do curso, procurando minimizar dúvidas e tranquilizar a comunidade de docentes e discentes quanto ao processo de transição do currículo antigo para o novo. Pretende, ainda, intensificar o cronograma de preparação para a transição no segundo semestre de 2006, através de seminários de planejamento.

4. Perfil do/a Pedagogo/a - Características do/a profissional a ser formado/a pelo Curso de Graduação em Pedagogia

A/o aluna/o deverá ser preparado/a para o trabalho pedagógico na docência em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, na docência Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Gestão Escolar, na docência nas matérias pedagógicas na Modalidade Normal e na docência em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar.

O presente Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura visa a formação de pedagogos/as que sejam capazes de:

- investigar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, a partir de uma atuação pedagógica desafiadora e problematizadora;
- organizar a ação educativa de forma a contemplar a diversidade das crianças e jovens e adultos, e, ainda, instrumentá-las para a inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais em que vivem;
- assumir uma posição docente de forma participante, cooperativa e crítica;
- elaborar propostas pedagógicas coerentes com os princípios das teorias educacionais contemporâneas;
- atuar na gestão educacional, especialmente, no planejamento, na administração, na coordenação, na promoção, no acompanhamento, na inspeção, na supervisão, na ori-

- entação educacional e na avaliação de processos educativos na educação básica e em contextos educativos não-escolares;
- investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais escolares com a finalidade de planejar, executar, coordenar e avaliar projetos de formação escolar e/ou de educação continuada.

Esse/a pedagogo/a poderá atuar em processos educativos escolares e não-escolares e no sistema de ensino na Administração Escolar (diretor ou vice-diretor de escola), Coordenação Pedagógica, Coordenação de Laboratório de Aprendizagem e Assessoria Educacional.